


NOS

ECOLES

PAR

NAPOLÉON LEGENDRE

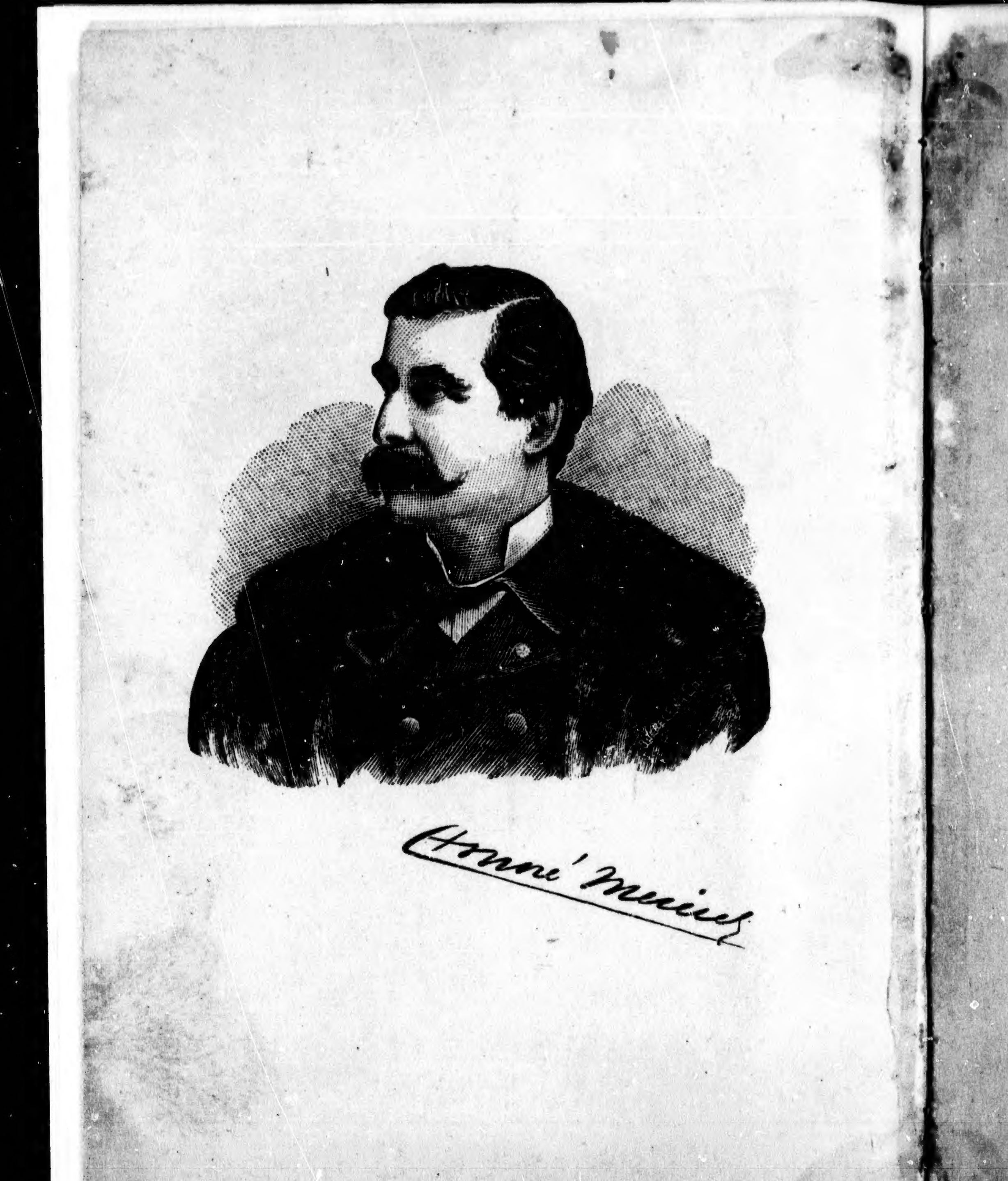
MEMBRE DE LA SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA, DOCTEUR ÈS-LETTRES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, PRÉSIDENT DE LA PREMIÈRE SECTION DE LA SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA.



QUÉBEC:
ATELIER TYPOGRAPHIQUE C. DARVEAU

1890





Honoré Mercier

NOS

ECOLES

PAR

NAPOLÉON LEGENDRE

MEMBRE DE LA SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA, DOCTEUR ÈS-LETTRES
DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, PRÉSIDENT DE LA PREMIÈRE SECTION
DE LA SOCIÉTÉ ROYALE DU CANADA.



QUÉBEC:
ATELIER TYPOGRAPHIQUE C. DARVEAU

1890

1890

(9)

A

L'HONORABLE H. MERCIER,

PREMIER MINISTRE

DE LA PROVINCE DE QUÉBEC,

qui a toujours fait preuve de tant de zèle et de sollicitude pour la cause de l'instruction publique, et qui a fondé les écoles gratuites du soir

CES PAGES SONT DÉDIÉES.

NOS ÉCOLES

I

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

La question des écoles, des programmes et des méthodes d'enseignement, préoccupe depuis longtemps les esprits éclairés et tous les hommes animés du désir de voir leur pays s'avancer non-seulement dans la voie du progrès intellectuel proprement dit, mais vers ce bien-être matériel, cette puissance et cette prépondérance qui caractérisent de nos jours les nations chez lesquelles l'instruction et l'éducation ont été le plus en honneur.

Depuis quelques années surtout, un grand nombre de spécialistes distingués ont apporté à cette étude toutes les ressources de leur travail et de leur expérience et lui ont donné une impulsion qui ne peut être que très-féconde en bons résultats. " L'idée est dans l'air " et se manifeste de toutes parts.

Le sujet que nous abordons—et que nous entendons traiter à un point de vue large et humanitaire—a donc une grande actualité, en même temps qu'une importance incontestable.

La vie et le progrès d'un peuple sont, en effet, intimement liés à la qualité de ses écoles et à l'enseignement que ses enfants y reçoivent. De même que l'éducation, bonne ou mauvaise, puisée au sein de la famille, forme le caractère et fixe la conduite de l'enfant ; de même l'éducation et l'instruction données à l'école règlent pour plus tard la vie du citoyen et influent directement sur la manière dont il agira lorsqu'il sera appelé à faire partie du corps social au milieu duquel il est destiné à vivre.

Dans d'autres pays, lorsqu'on discute ce sujet, on est obligé d'aborder et de traiter cette question si délicate de la religion qui, à l'époque actuelle, prime toutes les autres et constitue la source principales des difficultés contre lesquelles viennent se heurter les différents partis. Ici, heureusement, nous n'avons aucunement à entrer sur ce terrain dangereux. Les écoles sans Dieu n'existent pas parmi nous. Grâce aux lois sages et libérales qui régissent la matière, chaque croyance voit ses libertés assurées et ses droits respectés. La religion a sa légitime et large place dans l'enseignemet, et loin d'y être entravée par l'Etat, elle reçoit de la part de ce dernier toute l'assistance et le bon vouloir possibles. Elle n'y est

pas tolérée, elle y règne de plein droit et y reste toujours l'objet de la plus grande affection, de la plus entière confiance et du plus profond respect.

Notre tâche sera donc relativement facile, puisque nous pouvons écarter, dès le début, la cause la plus directe des graves dissentiments et des aigreurs de la discussion qui se produisent en d'autres lieux; puisque, sur ce terrain—si brûlant ailleurs—nous pouvons marcher dans le calme d'une heureuse union, sans avoir à nous préoccuper d'une direction qu'une autorité pleine de sollicitude a toujours su se charger de choisir pour nous, et à notre plus grand avantage.

Nous n'avons pas besoin d'insister ici sur la nécessité de donner aux enfants l'éducation et l'instruction. Cette obligation est clairement imposée par la loi divine, et même par nos lois civiles. Notre code oblige les parents "à nourrir, entretenir et *élever* leurs enfants." C'est une obligation qu'ils contractent par le fait même du mariage. Du reste quand même la loi serait muette sur ce sujet, la raison, le bon sens, le sentiment naturel imposerait lui-même ce devoir. Il faut que les parents mettent leurs enfants en état de pourvoir à leur existence quand ils auront quitté le toit paternel pour se former à leur tour un foyer de leur choix.

Mais, il ne suffit pas de reconnaître le strict devoir d'élever et d'instruire; il faut aussi reconnaître l'obli-

gation, de la part des parents, de donner la *meilleure* éducation, la *meilleure* instruction, suivant leur état.

Et c'est peut-être ici le lieu de noter la distinction qui existe entre ces deux termes qui ont néanmoins une très proche parenté. L'éducation, c'est le développement, la culture des facultés de l'âme, c'est l'enseignement de la morale ; et le vieux mot français *éduquer* rendait admirablement cette idée. L'instruction consiste à évoquer et à cultiver les facultés de l'intelligence ; c'est fournir le *savoir*.

Or si les parents sont tenus de donner à l'enfant cette éducation et cette instruction dans les meilleures conditions possibles, il s'en suit que, non seulement ils doivent être eux-mêmes très prudents et très soigneux dans la part qu'ils y prennent, mais qu'ils doivent encore avoir la même prudence et le même soin, — avec la plus grande libéralité, — dans la création et le soutien des écoles qui ont pour mission de seconder et de compléter leur propre enseignement. Et ici surtout, où le grand nombre d'enfants qui distingue nos familles canadiennes ne permet pas à la mère — cette éducatrice par excellence — de consacrer autant de temps qu'il conviendrait à l'enseignement du foyer ; il est important que l'on puisse trouver à l'école tout ce qu'il faut pour combler cette lacune et suppléer la mère, du moins dans la mesure du possible. Il faut donc exiger que l'école donne toutes les garanties nécessaires sous

tous les rapport. Il faut qu'elle soit chrétienne et morale — sur ce point, nous avons déjà dit que nous n'avions aucunement à nous inquiéter — ; il faut aussi qu'elle soit du rang le plus élevé sous le rapport de l'enseignement profane, qu'elle enseigne ce qui est *utile* et *nécessaire* et qu'elle *sache le bien enseigner*.

C'est un besoin des temps modernes. Aujourd'hui, le succès dans la vie n'appartient pas au cœur le plus sensible, à l'âme la plus tendre, bien que ces qualités soient extrêmement précieuses ; il appartient à l'intelligence la plus forte, à l'esprit le plus exercé, le plus éclairé, le plus orné. Le siècle marche vite et, dans ce terrible *struggle for life* qui se poursuit tout le long de la carrière humaine, le plus fort survit et marche, le plus faible se voit distancer et tombe. Il en est de la vie intellectuelle comme de l'existence physique ; il faut être préparé, exercé, *entraîné*, armé de toute pièces. Or ce qui donne cette préparation, cet exercice et cet entraînement, ce qui revêt de cette armure si nécessaire, c'est l'école, l'école à tous ses dégrés d'enseignement, dans toutes les spécialités diverses où se fait sentir son action.

En Angleterre, en France, en Allemagne surtout — on en a vu les résultats en 1870 — l'enseignement public est l'objet d'une sollicitude toute spéciale, d'une étude de tous les instants. L'instruction primaire surtout y reçoit la plus grande attention de la part des autorités ; car, c'est cet enseignement qui

forme la base de tous les autres, c'est de lui que dépendent les succès ou les revers dans les cours plus avancés. Si cette base est mal établie, il y a tout à craindre que le reste de l'édifice ne soit mal équilibré et ne prépare pour l'avenir des chutes regrettables et d'irréparables pertes.

Nous nous proposons donc dans le prochain chapitre de traiter spécialement ce point de notre programme. Nous parlerons ensuite de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur, et de l'enseignement spécial. Puis nous aborderons certains côtés, secondaires à première vue, mais cependant d'une réelle importance : bâtiments et mobiliers scolaires, hygiène, temps consacré à l'étude, recréations, gymnastique, punitions, surmenage, etc. Nous n'avons pas de guerre, ici, pour absorber notre temps et détourner nos esprits des progrès intellectuels. Bénissons-en la Providence et profitons de ce calme pour apprendre à marcher d'un pas ferme dans la voie d'un progrès intelligent et raisonné.

II

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Nous n'avons pas, dans la province, les mêmes divisions que dans les autres pays pour les différents degrés d'enseignement. Il n'y a, ici, à proprement

parler, que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Le premier comprend ce qu'on appelle les « écoles communes » ; le second embrasse les écoles modèles, les académies, les *High Schools*, les collèges classiques et les universités. En suivant l'ordre observé dans le pays d'Europe, nous devrions ranger les *High Schools* et les collèges classiques parmi les établissements d'enseignement secondaire. Cependant, pour mettre dans notre étude un peu plus d'ordre et de clarté, et pour concilier les différentes manières de diviser l'enseignement, nous adopterons les trois divisions suivantes : degré primaire, les écoles communes et les écoles modèles ; degré secondaire, les académies ; degré supérieur, les collèges classiques et les *High Schools*. Nous n'avons pas à nous occuper des universités, et les écoles spéciales viendront à leur rang.

Nous avons dit déjà que nous considérons l'école primaire comme la plus importante de toutes, puisqu'elle forme la base même de l'enseignement. Elle est, dans ce pays, sous une forme atténuée, réellement *obligatoire*, puisque tout chef de famille est tenu de payer une rétribution mensuelle, qui ne doit pas dépasser quarante centins, pour chacun de ses enfants entre les âges de sept et quatorze ans. Il n'y a d'exception que pour les pauvres et ceux des enfants qui fréquentent une école appartenant à une autre municipalité.

La loi, du reste, ne porte pas de sanction pénale ; et pourvu que le chef de famille verse sa rétribution mensuelle, il est libre d'envoyer ou de ne pas envoyer ses enfants à l'école. Il n'en est pas moins vrai que cette obligation de payer une rétribution mensuelle, est encore une raison de plus pour exiger que l'école offre le meilleur enseignement possible. En est-il ainsi ? Malheureusement, non, dans la plupart des cas. Et la raison en est facile à trouver : c'est que les instituteurs et les institutrices ont presque partout un traitement tout à fait hors de proportion avec les services qu'on devrait en attendre. Dans son rapport de 1884, M. le surintendant de l'Instruction publique s'exprime ainsi à ce sujet :

" Une servante qui a $5 par mois est mieux partagée que l'institutrice qui obtient de $60 à $100 par an, — il y en a 1863 cette année, sans compter les religieuses. La mission de l'une n'est pourtant pas comparable à celle de l'autre. Un instituteur qui reçoit $200 par année — il y en a 154 — n'est pas l'égal d'un bûcheron, car ce dernier obtient facilement $20 par mois et n'a aucun frais à prévoir. Cependant, les travaux de l'un, au point de vue social, ne sont pas à comparer à ceux de l'autre."

Il est facile de voir que cet état de choses ne s'est pas beaucoup amélioré depuis, car, en consultant le dernier rapport de M. le surintendant, on trouve que tous les inspecteurs d'écoles donnent encore à peu

ale ;
tion
oyer
que
elle,
école
est-il
t des
que
rtout
ec les
pport
lique

par-
$100
mpter
urtant
ur qui
t pas
facile-
révoir.
e vue
e."

e s'est
tant le
ve que
à peu

près la même moyenne de traitement : de $60 à $100 pour les institutrices des écoles élémentaires et de $100 à $130 pour celles des écoles modèles ; les instituteurs, toute proportion gardée, ne sont guère mieux rétribués. Et encore, dans beaucoup de municipalités, les instituteurs et les institutrices sont obligés de fournir le bois de chauffage.

Dans de telles circonstances, il est difficile d'exiger que l'école élémentaire produise tous les résultats désirables. Ce n'est pas, cependant, que le programme d'enseignement fasse défaut ; il est très complet dans toutes les branches : syllabaire, épellation, lecture courante, avec intonation convenable, explication des mots et des phrases, compte-rendu oral de la leçon, grammaire, écriture, dictée, traduction dans les écoles où les deux langues s'enseignent, analyse grammaticale, art épistolaire, composition, lecture latine, arithmétique, histoire, géographie, leçons de choses, etc. Nous ne pouvons donner qu'un aperçu de ce programme qui nous paraît composé avec le plus grand soin. On le trouvera en entier dans le *Code de l'Instruction publique* de M. Paul de Cazes, à la page 33 du *Supplément*.

Mais il ne suffit pas d'avoir un bon programme, il faut encore être en mesure de le bien suivre ; et, nous le répétons, dans les circonstances qui sont faites à nos instituteurs, il est à peu près impossible que cet enseignement se donne d'une manière convenable.

Et pourtant, cette institutrice, moins payée qu'une bonne cuisinière, cet instituteur qui ne reçoit pas même les gages d'un bûcheron, ont une mission difficile à remplir, ont à faire un travail duquel dépend probablement l'avenir de plus d'un élève confié à leurs soins. S'il s'agissait d'enseigner machinalement la lecture et l'écriture, de bourrer la mémoire de règles grammaticales, de chiffres et de dates, le premier sujet venu suffirait parfaitement à la tâche. Mais ce n'est pas ainsi que nous comprenons l'enseignement. Il faut que toutes les leçons, tous les exercices, du premier jusqu'au dernier, soient faits avec intelligence, de façon à intéresser l'élève, à l'entraîner, et non à l'ennuyer, à le décourager, à le faire aspirer ardemment à la fin de son travail, comme il en arrive la plupart du temps ; il faut, en un mot, que l'instruction soit dirigée de manière à laisser après elle encore le désir d'apprendre davantage. " Lire et écrire, dit M. Michel Bréal, sont certes d'excellentes choses, mais ce serait rétrécir étrangement le sens des mots que de croire qu'un homme mis en état d'écrire un bulletin de vote ou de lire la plaque clouée au coin de nos rues doive compter pour cela parmi ceux qui ont reçu l'instruction élémentaire. Qu'est-ce qu'une instruction qui ne développe ni la réflexion, ni le jugement, qui ne grave dans l'intelligence aucune connaissance positive ? C'est là le semblant et non la réalité de l'instruction primaire."

Et pourtant, c'est bien là le résultat qui se produit pour les trois-quarts des enfants qui fréquentent nos écoles élémentaires ; ils n'y puisent pas l'instruction, ils n'en rapportent que le semblant. Et pourquoi ? Parce que le maître ou la maîtresse, n'étant pas suffisamment payés, ne se croient pas obligés de se donner un mal considérable pour étudier et appliquer les nouvelles méthodes ; ils enseignent machinalement, suivant la routine séculaire, faisant de la mémoire leur principal auxiliaire. Au lieu d'animer la classe, d'y jouer un rôle vivant, de *parler* la leçon, ils se contentent de quelques explications banales et laissent à la froideur du livre le travail que devrait faire leur parole féconde. L'instituteur fait lire des choses qui ennuient l'élève et qui l'ennuient lui-même. Ceci, par exemple, que nous lisions pendant notre jeunesse et qu'on fait lire encore de nos jours : " Madame de Sévigné dit, en parlant de Turenne : le canon qui tua ce grand homme était chargé de toute éternité. — Cette pensée est aussi vraie qu'énergique." Si l'auteur avait dit : cette pensée est aussi gonflée que stupide, il aurait été dans le vrai. Et dire qu'on nous a fait admirer cette platitude, tout simplement parce qu'elle était tombée de la plume — à la réputation légèrement surfaite — de madame de Sévigné. Comment voulez-vous qu'un pauvre petit élève s'intéresse à un semblable fatras et n'ait pas une hâte fiévreuse de voir la lecture achevée afin d'aller chercher des exercices plus attrayants !

Et la grammaire ! On commence à vous l'enseigner dès les premiers temps ; on vous fait apprendre par cœur de règles que vous ne comprenez pas et qui vous découragent au début même. Au lieu d'enseigner la langue comme le fait la mère de famille, en parlant et en appliquant les règles avant de les laisser même soupçonner, on traite le français, ou l'anglais, comme une langue morte. On a pris l'habitude d'étudier le latin ou le grec dans Lhomond ou Burnouf et on soumet la langue maternelle au même procédé. On oublie que l'élève qui étudie le latin ou le grec entre dans un pays complètement nouveau et inconnu, pendant qu'en étudiant sa propre langue il fréquente un chemin déjà connu, où il s'agit seulement de s'habituer à trouver les endroits favorables et à éviter les mauvais pas. C'est donc en parlant, en agissant qu'on enseigne d'abord la grammaire et non en faisant apprendre par cœur un certain nombre de recettes d'orthographe et de règles sèches qui effraient et découragent.

III

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (*suite*).

Vous faites écrire une phrase et vous dites : tel mot s'orthographie de cette façon, parce que la règle de la grammaire le veut ainsi. Mais si, au lieu de

dire : la règle le veut ainsi, vous expliquiez cette règle, vous en donniez la source et les raisons, quel travail intéressant et productif vous feriez et pour vos élèves et pour vous-même. La dissection de la phrase, du mot, son origine, son histoire, ses transformations successives, ses différentes significations, ses affinités, ses parentés : il y a là toute une mine abondante où vous pouvez puiser sans cesse, pourvu que vous ayez l'outillage nécessaire, c'est-à-dire l'étude préalable et une préparation consciencieuse. Ne craignez pas de fatiguer l'intelligence de votre élève ; l'enfant saisit et suit avec la plus grande facilité un raisonnement juste, pourvu qu'il lui soit présenté d'une façon attrayante et qu'on le dégage de toutes les subtilités que les grammaires entassent généralement autour de leurs rigides règlements. Faites le jour sur ce sujet, et n'ayez pas peur d'éblouir l'œil encore novice ; si vous savez ménager habilement les rayons, vous éclairerez. " Notre orthographe, dit M. F. Baudry, partage avec celle de l'anglais le malheur d'être encombrée d'une foule de lettres parasites, souvenirs plus ou moins exacts de l'étymologie, dont l'italien, l'espagnol et l'allemand se sont débarrassés à leur grand profit. On perd un temps précieux dans nos écoles primaires à enseigner ces minuties. Vains efforts ! Combien en sort-il d'élèves qui appliquent correctement la règle des participes et les finesses analogues ? L'insuccès constant de ces tentatives devrait avertir qu'on fait fausse

route, et qu'il faut réserver ces perfectionnements pour l'instruction secondaire, seule en état d'y comprendre quelque chose. En grammaire comme ailleurs, l'enseignement des faits sans raison et par pure autorité doit être évité autant que possible, car le dogmatisme absolu charge l'esprit sans le cultiver, et ne réussit pas mieux avec les enfants qu'avec les hommes. On doit l'explication des choses qu'on enseigne. Celle de la grammaire est dans l'histoire de la langue, et les enfants la comprendront si on se donne la peine de la leur présenter comme il faut. Par exemple, pourquoi dit-on " les bonnes gens " au féminin et au masculin " les gens sensés " ? C'est que dans le premier cas, " gens " a conservé sa forme primitive comme pluriel de " la gent ", c'est-à-dire la race : " Vive la gent qui fend les airs ! " tandis que dans le second, l'influence d'" homme," dont il est l'exact synonyme, l'a rendu masculin. Ce mot, comme plusieurs autres, est resté à moitié route dans sa transformation de sens. Pourquoi les enfants ne sauraient-ils pas cela ?...... En un mot, nous demandons avec M. Bréal, que la grammaire cesse d'être une charge indigeste de la mémoire, pour devenir, dans la mesure du possible, un exercice de la raison, et que là où la raison devra s'arrêter, l'instruction primaire y renonce pour s'en remettre à un enseignement ultérieur."

Bref, il faut enseigner la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire : c'est le procédé

naturel, et on est presque toujours sûr de ne pas s'égarer en suivant la marche de la nature. Une leçon de français, dans le sens que nous l'entendons, ne serait plus un exercice ennuyeux et fatigant; l'élève y prendrait un intérêt réel, et, au lieu d'y voir un travail il y trouverait une agréable récréation. Il y aurait une part active, discuterait et s'habituerait ainsi à parler, à exprimer ses idées. Car, il y a un fait bien remarquable que tous ceux qui se sont occupés de l'enseignement ont dû nécessairement noter: c'est qu'un enfant, que vous voyiez l'instant d'auparavant parler vivement et couramment avec ses camarades, devient tout à coup embarrassé, stupéfait, muet, dès qu'il entre en classe. Et quelle est la cause de ce soudain changement? C'est qu'on l'a habitué, dès le début, à un rôle purement passif; on ne lui a pas donné une part active dans les leçons. Aussi, dès que vous l'interrogez, même sur les choses les plus ordinaires et qui lui sont parfaitement connues, il se trouble, il hésite, il balbutie; il ne trouve pas les mots les plus simples qui lui venaient tout à l'heure en foule et à point donné. Il ne se retrouve que quand il s'agit de réciter par cœur la leçon apprise; alors il psalmodie avec la plus grande facilité, mais sans comprendre ce qu'il récite, retenu peut-être quelque peu par la crainte de se tromper, mais poussé surtout par la hâte d'arriver au bout et d'en finir. En *animant* les leçons, on fera perdre à l'élève cette timidité, cette gêne qui,

autrement, l'accompagnera pendant tout le reste de son existence. En Allemagne, après l'abécédaire, on ne met pas une grammaire entre les mains des enfants, mais un recueil de lectures instructives, faciles et amusantes. "La maître — dit M. Beaudoin dans son rapport sur l'Etat de l'enseignement en Belgique, en Allemagne et en Suisse — désigne d'abord le morceau qu'il se propose de faire lire et les enfants le lisent tout bas pendant quelques instants ; ensuite, il le lit lui-même à haute voix, très distinctement et en accentuant avec justesse les mots les plus saillants. Puis il le fait lire aux enfants, en commençant par ceux qui lisent le mieux et en descendant jusqu'aux moins avancés. Alors, il fait fermer tous les livres et demande le contenu du morceau. Celui qui se croit sûr de pouvoir le reproduire demande à être interrogé en levant le doigt, et s'il se trompe, on voit immédiatement une foule de petits doigts s'élever de toutes parts."

C'est ainsi que l'élève apprend sa langue tout en prenant l'habitude de la lire et de la parler en public. Les vers surtout offrent de grands avantages pour ce genre d'exercice.

Nous savons que dans plusieurs de nos écoles, — surtout celles qui sont dirigées par des maîtres ou des maîtresses formés à l'école normale, — on donne un enseignement de ce genre, mais c'est malheureusement l'exception.

Si nous passons maintenant aux autres articles du programme, nous trouverons encore les mêmes défauts : travail presque exclusif de la mémoire avec des définitions multipliées et souvent incompréhensibles. Au lieu de procéder du simple au composé, on lance tout de suite l'enfant dans les complications. Ouvrez la première géographie que vous aurez sous la main, et vous verrez. Nous avons en ce moment devant nous un atlas de Lovell, à l'usage des écoles ; cet atlas débute par une leçon d'astronomie. Ce n'est pas là la méthode rationnelle. Commencez par enseigner à l'enfant la situation de son village, de son comté, de sa province, etc., pour étendre ensuite son horizon à mesure que son intelligence se développe. Il ira plus vite et plus sûrement, et surtout il retiendra davantage puisqu'il se sera assimilé parfaitement les connaissances acquises. Qu'on le fasse voyager sur la carte. Nous avons assisté un jour à une leçon de géographie donnée par un professeur de cette ville. Il a pris son élève à Québec et l'a conduit jusqu'aux Indes en relevant, le long de la route, tous les détails intéressants : configuration du pays, population, productions du sol, commerce, moyens de transport, villes principales, etc. La leçon offrait constamment le plus grand intérêt et, par conséquent, ne fatiguait pas l'esprit. C'est là l'idéal.

L'histoire doit aussi s'enseigner de la même manière, non pas en apprenant des pages et des pages par cœur, mais en se mettant bien dans l'esprit les

grandes lignes, puis en étudiant les faits particuliers sous forme d'exercice oral ou de narration écrite. L'essentiel est de cultiver raisonnablement la mémoire sans la surcharger et de parler surtout à l'intelligence, à la raison.

" Je voudrais, dit M. Jules Simon dans sa circulaire au sujet de la réforme de l'enseignement, que l'on cessât presque entièrement de faire apprendre des règles par cœur, les règles sont surtout une matière d'explication... Il faut faire la guerre aux procédés mnémoniques qui, sous prétexte de ménager les intelligences trop faibles, les fatiguent autrement, sans grand résultat, et font, par avance, obstacle aux procédés rationnels."

Ce que M. le ministre de l'instruction publique dit ici de l'enseignement de la grammaire s'applique également aux autres branches du programme.

L'enseignement intuitif, ou leçon de choses, doit occuper une large place dans l'école primaire à tous ses degrés ; mais, pour cela, il faut un instituteur d'une grande compétence et bien maître de sa parole. Il faut qu'il instruise par ce qu'il dit et qu'il forme en même temps le goût par la façon dont il s'exprime. On a trop souvent négligé ce détail qui est pourtant d'une extrême importance.

Nous développerons brièvement ce point dans notre prochain chapitre et nous résumerons les idées que nous avons émises sur l'école primaire, pour aborder ensuite l'enseignement secondaire.

IV

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (*suite*).

" Tous ceux qui connaissent notre instruction publique, dit M. Bréal, avoueront que la plaie dont nous souffrons le plus, non pas seulement à l'école primaire, mais à tous les degrés de l'enseignement, c'est le verbalisme. Trop de mots, pas assez de choses : sous les mots, nous ne voyons pas les choses qu'ils recouvrent, et le langage, au lieu de nous servir à découvrir la réalité, le plus souvent nous la dérobe. Tandis que le petit citadin nomme dans ses compositions écrites des instruments d'agriculture dont il n'a aucune idée précise, son camarade de la campagne, avec non moins d'ignorance, parle commerce ou industrie."

C'est pour remédier à cet inconvénient que Pestalozzi a fondé l'enseignement intuitif. Cette méthode a été immédiatement adoptée en Allemagne où elle a donné, depuis, les meilleurs résultats. Elle n'a pas seulement pour but d'instruire l'enfant en lui communiquant des connaissances, elle sert encore à lui apprendre à observer et à réfléchir. " Voir, a dit M. Alfred Maury, est un don des plus rares, qui n'a été départi qu'au petit nombre. C'est ce don qu'il s'agit de généraliser, ou plutôt il faut développer une faculté qui existe virtuellement chez tous."

Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de la vision ordinaire, mais d'une vue raisonnée qui non seulement aperçoit l'objet sur lequel se fixe le regard, mais le comprend dans son ensemble, dans ses détails, dans ses attributs. Il y a peu de méthodes d'enseignement qui puissent s'appliquer avec fruit à une aussi grande variété de sujets, et qui soient susceptibles de plus de développements. Ainsi un seul des meubles de la classe peut fournir toute une série de renseignements intéressants. Prenez la chaise sur laquelle l'élève est assis ; décrivez-en la forme, nommez-en les différentes parties, dites l'espèce de bois dont elle est faite ; est-ce une essence du pays ou un bois étranger ? Le siège ou le fond de la chaise est-il en bois, en paille, en écorce, en cuir, en étoffe ? D'où viennent ces objets ? Si elle est peinte, quelle est sa couleur, et d'où vient la peinture dont on s'est servi ? Comment se nomme l'ouvrier qui fait les chaises ? De combien d'espèces y en a-t-il, etc. ? Tous les objets qui tombent sous le regard peuvent ainsi faire le sujet d'une intéressante leçon qui instruit l'enfant sans le fatiguer, qui lui apprend à réfléchir, à se rendre compte des choses et à exprimer en termes propres les idées évoquées par la vue. Pour cet enseignement, les cartes, les gravures, les dessins sont indispensables ; les livres illustrés sont également d'un grand secours. Si le maître est habile, il pourra de cette façon rendre le travail de sa classe

extrêmement agréable, non seulement pour les élèves mais encore pour lui-même. Et c'est ici que l'on voit l'importance du dessin à l'école, car non seulement le maître doit pouvoir dessiner lui-même certains objets, instruments, plantes, animaux, etc., au tableau noir, mais les élèves eux-mêmes doivent s'habituer à faire ces dessins soit au tableau, soit sur leurs ardoises. Il faut donc que l'instituteur puisse diriger d'une façon intelligente et sûre leurs premiers essais : il faut qu'il *sache*, pour enseigner.

Nous ne prétendons pas que cet enseignement doive occuper exclusivement le temps de la classe ; il y a plusieurs matières où il ne saurait entrer avec avantage, l'arithmétique par exemple. Mais il devrait être appliqué autant que possible partout où il a sa place marquée. Car, en somme, ce qui est important ici ce n'est pas de donner à l'enfant une certaine somme de connaissances plus ou moins bien digérées, mais c'est d'ouvrir son intelligence, d'éveiller son attention, de provoquer son intérêt, afin qu'il prenne goût à son travail et qu'il en retire non pas la *plus grande quantité* possible, mais la *meilleure qualité* possible.

Et, sous ce rapport, l'enseignement de choses est peut-être la meilleure de toutes les méthodes.

Nous aurions encore bien des remarques à faire sur l'enseignement primaire ; mais nous ne pouvons pas, en quelques pages, traiter le sujet dans toutes

ses parties. Le *chant* seulement, que l'on néglige un peu partout et qui est d'une importance majeure, pourrait faire le sujet d'un long chapitre.

Nous ne voulons pas laisser à nos lecteurs l'impression que toutes nos écoles élémentaires sont mauvaises ; ce serait exagérer le mal. Dans les villes et les grands centres on emploie généralement les bonnes méthodes et les programmes sont suivis avec une parfaite intelligence du sujet. Mais ce n'est là que le petit nombre. Presque partout, dans les campagnes, l'enseignement est déplorable. Et nous en avons donné la principale raison : c'est la maigre rétribution que l'on accorde aux instituteurs et aux institutrices. On les traite avec moins d'égards qu'on ne fait pour un manœuvre ; et cette profession qui demande tant de savoir, tant de tact, tant de dévoûment, n'est plus considérée que comme un pis-aller. On y entre à contre-cœur pour en ressortir le plus tôt possible. Et comment voulez-vous, en effet, qu'un homme qui, à part ses études ordinaires, a suivi pendant trois ans un cours normal et s'est préparé spécialement pour remplir une des charges les plus honorables et les plus élevées de l'Etat, consente facilement à accomplir ce devoir, à exercer cette charge dans les conditions qui lui sont faites. Il occupe, — nous le répétons avec conviction — un des plus hauts emplois de l'Etat, et il reçoit un traitement qui n'égale pas les gages d'un domestique ; bien plus, il n'a pas, dans son village, le rang d'un

bon ouvrier ; il passe souvent pour un personnage inutile et qu'on doit subir comme un des inconvénients ordinaires de la vie. Car on n'est pas beaucoup porté vers l'instruction, dans nos campagnes, on en comprend peu la valeur, et on estime peu, en conséquence, ceux qui ont mission de la distribuer. Nous ne sommes pas seuls, hélas ! dans cette position. Qu'on en juge par la manière dont, un jour, on a accueilli un inspecteur de l'instruction primaire, dans une campagne de France, pendant qu'il faisait sa tournée : — " Nos enfants seront ce qu'ont été nos " pères. Le soleil se lève également pour le savant " et pour l'ignorant. — Mais, si la dépense vous " effraie, vous n'aurez rien à dépenser, familles indi- " gentes, et vous aurez le double avantage de donner " à vos enfants une instruction meilleure, sans bourse " délier. — Nous ne voulons pas, répondent - ils, " d'instruction à aucun prix. — Mais nous vous " fournirons même les livres. — Pas davantage. — " Mais j'accorderai des secours à ceux d'entre vous " qui seraient malades, si vous voulez me promettre " d'envoyer vos enfants à l'école. — Nenni. — Mais " on vous paiera. — Foin de l'instruction, nous avons " mangé du pain sans savoir lire et écrire, nos enfants " feront de même. Voyez un tel qui sait lire, il est " pourtant moins riche que nous qui ne savons pas... " Quand tous les enfants du village saurons lire et " écrire, où trouverons nous des bras ? Ils iront " dans quelque fabrique, et déserteront nos cam-

" pagnes, ou bien ils feront comme les séminaristes
" de Servières, ils se dégoûteront des travaux ma-
" nuels auxquels les destinaient leurs pères, et ils
" augmenteront le nombre des fainéants et des
" avocats de village qui déjà pullulent dans nos
" hameaux."

Voilà l'idée principale : l'homme qui fait travailler son intelligence, au lieu de ses bras, est un " fainéant, un " propre à rien, " un " avocat." L'incident que nous venons de reproduire date déjà d'assez loin. Mais combien de personnes aujourd'hui encore, en France, et même ici, conservent les mêmes idées et feraient, si on les interrogeait, une réponse exactement semblable. Et quand il s'agit de payer, de délier les cordons serrés de la bourse, c'est bien pis, et l'on trouve l'instruction encore moins nécessaire ; c'est un luxe parfaitement inutile. Et l'instituteur, qui perçoit son maigre traitement, est regardé comme un personnage entretenu injustement aux frais du public.

Cette insuffisance du traitement a déjà attiré, en France, l'attention des autorités. Voici ce que disait, quelques années après la guerre de 1870, une circulaire ministérielle :

" Je sais que les professeurs des classes élémentaires ne sont pas les seuls dont la situation aurait besoin d'être améliorée. La plupart des traitements sont insuffisants et hors de proportion avec les

services rendus. Nos collaborateurs comprennent que, dans la crise où nous sommes, obligés de faire face à tant de dépenses accumulées, nous devons ajourner les demandes les plus justes. Il est bien entendu que ce n'est qu'un ajournement. Les maîtres dont nous exigeons un dévouement absolu, un travail fatigant, quelquefois meurtrier, doivent être débarrassés de tout souci d'intérieur pour eux et pour leurs familles. Il est douloureux de les voir, comme il arrive souvent, réduits à donner tant de leçons particulières pour subvenir aux besoins d'une existence modeste."

Le jour où l'intituteur sera mieux rétribué, non seulement nous aurons enfin rendu justice à une classe très importante de la société qui souffre d'un état d'infériorité qu'elle ne mérite point, mais nous aurons, en même temps, fait un grand pas dans la voie de l'amélioration, du perfectionnement de notre enseignement primaire.

Au moment où nous terminons ce chapitre, on nous apporte un nouvel ouvrage de M. Lippens, inspecteur d'écoles, intitulé : *Recueil de devoirs. — Exercices sur l'application des règles grammaticales. — Exercices sur l'orthographe et la dérivation. — Devoirs d'invention. — Exercices préparatoires de style. — Sujets de composition d'un genre simple.* Ce petit livre, de moins de cent pages, nous paraît rédigé exactement d'après les

idées que nous avons exposées dans le cours de ce travail. C'est la leçon de choses dans laquelle l'élève n'est pas un bloc inerte que l'on taille plus ou moins bien, mais un personnage actif qui fait un travail animé et raisonné, sous la direction et avec le concours du maître. Il enseigne à l'enfant à peu près tous les mots de la langue usuelle avec leurs différentes modifications et fournit un grand nombre de sujets intéreesants et variée pour les exercices oraux et les devoirs écrits. D'après cette méthode, ce n'est pas la mémoire qui joue le principal rôle, c'est la raison qui travaille et ouvre sa voie peu à peu par une série de réflexions. Nous prenons au hasard, en ouvrant le volume : No 138. — *Qui fait, travaille, emploie ou vend* : l'or, le fer, le ferblanc, le bois, l'huile, la peinture, la viande, le pain, la farine, des meubles, des cuves. — Ex : *l'orfèvre travaille l'or.*

A mesure que l'élève s'avance, il trouve des choses plus difficiles, traitées par le même procédé et prêtant à plus de développements : la composition et la décomposition des mots composés, des différentes locutions ; des narrations faciles, des sujets de lettres et de petites compositions, etc.

Avec ce petit livre on peut faire travailler très utilement, non-seulement l'élève de l'école primaire, mais encore celui de l'école modèle et de l'académie, pourvu que le professeur sache bien s'en servir.

V

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cette division de l'enseignement qui comprend les *académies* proprement dites et la plupart des couvents, a aussi une grande importance en ce qu'elle constitue —, pour ceux qui n'abordent pas les études classiques —, le cours entier et complet qui doit mettre l'élève en état de gagner sa vie dans le commerce, ou une exploitation quelconque, s'il n'entre pas dans une école technique pour se préparer à une branche spéciale de l'industrie.

Il est donc de première nécessité que cet enseignement soit pratique et bien dirigé. Le programme de nos académies * qui comprend aussi l'école modèle et l'école primaire, est rédigé avec beaucoup de soin, et l'élève qui le suit en son entier doit être apte à remplir un grand nombre d'emplois honorables. On en trouvera les détails, — pour les écoles catholiques comme pour les écoles protestantes,—dans le *Supplément du code de l'Instruction publique* de M. Paul De Cazes. L'enseignement du latin y est facultatif.

---

* Nous nous servons de ce mot "académie" bien qu'il soit pris ici dans l'acception que lui donne l'anglais ; mais il se trouve ainsi dans le texte de nos lois.

La loi exige que le programme y soit suivi rigoureusement, pour les branches principales du moins. Autrement, l'académie est déchue de son rang et une partie de la subvention lui est retirée.

On n'y donne peut-être pas assez de place à deux éléments qui nous semblent pourtant d'une importance majeure : c'est la gymnastique, — sur laquelle nous reviendrons plus tard, — et l'éducation politique. Dans les pays de régime constitutionnel où le peuple est appelé à prendre sa large part, par son vote, au gouvernement de l'Etat, il importe beaucoup que l'enfant soit instruit, à l'école, des droits qu'il devra exercer, des devoirs qu'il aura à remplir plus tard. Sans être tenu de suivre un cours complet de droit constitutionnel, qui ne pourrait servir qu'au petit nombre, et qui chargerait des programmes outre mesure, il doit au moins avoir des notions claires et précises sur les points qui le touchent de plus près et qui serviront à régler sa conduite quand il aura lieu d'affirmer sa qualité de citoyen. La forme de la constitution, la loi électorale, la loi municipale et scolaire, les tribunaux de justice inférieure, le jury, etc. : voilà autant de sujets sur lesquels on devrait lui donner au moins les renseignements les plus indispensables, s'il est impossible de s'étendre davantage.

" Le gouvernement des Etats-Unis comme celui du Canada, —disait l'honorable M. Mercier, dans

une conférence, à Salem, Mass., en décembre 1889, — est parlementaire et représentatif, c'est-à-dire qu'il repose exclusivement sur le vote des électeurs. L'électeur, c'est le citoyen, et le citoyen d'aujourd'hui, c'est l'enfant d'hier. Aujourd'hui, il est appelé à voter ; hier, il était appelé à s'instruire dans l'école.

" Comment voulez-vous que l'instruction de l'enfant puisse le préparer à ce grand et noble rôle qu'il devra remplir plus tard comme électeur, sous des gouvernements représentatifs comme les nôtres, si on ne lui enseigne point le principe et le fonctionnement de la constitution qui le régit : quels sont les droits qu'il peut exercer ; et quels sont les dangers, au point de vue politique, économique et social, qui le menaceront à un jour donné, s'il n'a pas été mis en état de donner un vote intelligent et raisonné et sur les hommes et sur les choses de son pays ?

" Nos institutions politiques ayant pour base fondamentale la liberté de l'électorat ; comme moyen essentiel d'action, le droit de réunion et de discussion publiques, et comme but suprême, la conservation des libertés publiques et le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple, ne recevront leur consécration définitive et absolue, ne deviendront réellement stables et assez fortes pour résister aux vagues de la démagogie, ou aux tentatives des dictateurs, que le jour où l'école donnera l'instruction politique dont je viens de parler. Tant

que le citoyen n'aura pas appris, dès le bas âge, que les institutions de son pays sont une conquête arrachée à la tyrannie, et que leur perte sera un retour à l'esclavage des mauvais jours du passé, il restera indifférent au sort qui le menace, vivant du présent, d'une manière inconsciente, sans songer au lendemain, et sans apprécier les luttes d'autrefois qui lui ont assuré la paix et le bonheur d'aujourd'hui.

" Croyez-moi, c'est un travail long et pénible que la préparation des intelligences à la jouissance des conquêtes faites, dans un siècle, par les hommes d'élite qui l'honorent ; et cette préparation doit se faire dans les familles et à l'école, lentement et graduellement.

" Napoléon Ier, quand il était l'ami de la liberté, et avant qu'il eût rêvé la domination de l'Europe, avait exprimé cette idée dans ces paroles : " Ce n'est " pas à coups de massue et par soubresauts qu'on " peut naturaliser le système moderne ; il faut l'im- " planter dans l'éducation."

" Ce qui veut dire, dans la famille d'abord, dans l'école ensuite.

" Le philosophe Kant avait dit la même chose en d'autres termes que voici : " Le plus grand problème " de l'éducation consiste à concilier sous une con- " trainte légitime la soumission avec la faculté de se " servir de la liberté."

" C'est-à-dire que c'est dans la famille, et ensuite à l'école, que l'enfant apprendra que si la liberté

donne des droits, elle impose aussi des devoirs, et que l'exercice des premiers et l'accomplisement des seconds sont les conditions des bons citoyens.

" Je ne puis mieux terminer cette étude, ajoute M. Mercier, qu'en vous citant quelques paroles d'Emile de Girardin, démontrant à l'évidence, ce me semble, l'influence que nos institutions politiques doivent avoir sur notre système d'instruction.

" Ecoutez et méditez bien ces paroles :

" Aux constitutions comme aux édifices, il faut un " sol ferme et nivelé.

" L'instruction donne un niveau aux intelligences, " un sol aux idées.

" L'instruction des peuples met en danger les gou- " vernements absolus : leur ignorance, au contraire, " met en péril les gouvernements représentatifs, car " les débats parlementaires, pour révéler aux masses " l'étendue de leurs droits, n'attendent pas qu'elles " puissent les exercer avec discernement.

" Et dès qu'un peuple connaît ses droits, il n'y a " plus qu'un seul moyen de le gouverner c'est de " l'instruire.

" Ce qu'il faut donc à tout gouvernement repré- " sentatif qui prend naissance dans l'élection, c'est " un vaste système d'enseignement général, gradué, " spécial, professionnel, qui porte la lumière au sein " de l'obscurité des masses, qui remplace toutes les

" démarcations arbitraires, qui assigne à chaque classe
" son rang, à chaque homme sa place.

" L'ignorance met la liberté en péril....

" La rouille qui ronge le fer d'une machine exerce " sur lui une action moins destructive que l'igno- " rance populaire sur les engrenages du système " représentatif. Comment veut-on qu'il fonctionne " quand toute sa force est employée à vaincre la " résistance ?."

" Enfin laissez-moi vous rappeler la parole prophétique de lord Brougham, l'illustre homme d'Etat anglais :

" C'est l'instituteur, et non plus le canon, qui sera " désormais l'arbitre des destinées du monde......"

Nous avons tenu à donner en entier cette citation parcequ'elle contient l'essence des meilleurs raisons que l'on puisse invoquer pour réclamer dans le programme des études la part de l'enseignement politique.

Et il y aurait ici, nous le répétons, d'avantageuses modifications à faire sous ce rapport, non-seulement dans nos établissements d'instruction secondaire, mais dans presque toutes les écoles de garçons, à quelque degré qu'elles appartiennent.

L'enseignement " académique " comprend aussi le plupart de nos couvents. Quelle instruction reçoit-on dans ces dernières institutions ? Dans un certain nombre d'entre elles, le programme d'études est bien

composé, mais, dans la plupart, le cours n'est pas du tout adapté au genre de vie qui attend plus tard la grande majorité des élèves. Il n'est pas assez pratique ; et on pourrait facilement lui appliquer les remarques que fait M. Hippeau à propos de certaines maisons du même genre aux Etats-Unis :

" .... En somme, bien que le point de vue pratique doive dominer dans cet enseignement, il me paraît peu propre à former d'habiles ménagères et d'utiles maîtresses de maison. Si ces jeunes filles étaient chargées, chacune à leur tour, de la direction de quelques-unes des branches de l'administration matérielle de l'établissement, comme cela a lieu dans de bonnes institutions de demoiselles, et si le cours d'économie domestique avait pour objet spécial l'enseignement de tout ce qu'une femme doit savoir pour le gouvernement de l'intérieur de la famille, il me semblerait beaucoup mieux entendu et il rendrait certainement plus de services...."

Aux Etats-Unis, il y a des *Seminaries* et des *High Schools* pour les filles, où l'on enseigne à peu près les mêmes matières que dans les écoles supérieures de garçons. Une élève qui a fait le cours complet peut devenir une *docteresse* ou une *avocate*. Nous n'en sommes pas encore rendus là, dans notre province, et l'enseignement de nos couvents ne doit pas, en conséquence, avoir des vues aussi hautes ; il doit se tenir dans ce terre à terre pratique qui con-

vient mieux au genre de vie que devra embrasser la jeune fille après sa sortie des classes. Si plus tard, on a le loisir ou les moyens de pousser plus loin l'étude et la culture des différentes facultés, eh ! bien tant mieux. Mais nous craignons beaucoup, cependant, que cela n'arrive point, et que la jeune fille, une fois ses classes terminées, qu'elle ait été ou n'ait pas été graduée, ne s'en tienne aux connaissances acquises et ne regarde que d'un œil distrait et indifférent les horizons nouveaux qui pourraient s'ouvrir à son intelligence. Elle restera ce qu'on l'a faite, elle vivra du capital gagné au couvent ; et c'est pourquoi il importe grandement qu'on lui fasse apprendre des choses utiles et pratiques, qu'on la prépare, en un mot, pour la vie réelle et non pour le nuage et les rêveries.

Les couvents se sont multipliés depuis quelques années ; il n'est presque pas de village un peu important qui ne possède le sien ; tant mieux pour la diffusion de l'instruction dans nos campagnes ; mais prenons bien garde de ne pas nourrir l'esprit de nos jeunes filles avec un aliment qui ne leur convient point et qui pourra leur être nuisible. Le tout est de savoir bien choisir ; c'est là le premier devoir et le travail le plus délicat.

Et c'est sur ce point que nous appelons l'attention spéciale de ceux qui ont mission de surveiller l'engnement.

VI

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nous avons déjà dit, au début de cette étude nécessairement incomplète, que nous ne parlerions pas de l'enseignement universitaire, lequel a donné jusqu'ici les meilleurs résultats dans notre pays. Nous avons ajouté que, pour procéder avec plus de clarté, nous nous bornerions à classer, sous le titre d' " enseignement supérieur," les *High-Schools* et les collèges classiques. Nous nous contenterons, toutefois, de nous occuper de ces derniers établissements, parce que les premiers nous sont moins connus et qu'il y aurait peut-être, du reste, une certaine indiscrétion à entrer dans un sujet qui relève complètement de nos compatriotes d'une autre origine.

La principale difficulté qui se présente, quand on parle des études classiques, c'est l'enseignement du grec et du latin. Cet enseignement doit-il occuper la première place, ou bien doit-il être relégué au second plan ; faut-il l'imposer aux élèves pendant toute la durée du cours, ou seulement pendant les dernières années ? Telles sont les questions qui se posent tout d'abord à l'esprit et qui appellent fortement l'attention et la sollicitude de ceux qui s'intéressent non-seulement à nos écoles mais aux sujets qu'elles sont

appelées à former, aux résultats que leur enseignement peut produire sur la direction de l'esprit public. Nous n'avons pas la prétention de résoudre ici un problème qui est depuis longtemps l'objet des investigations les plus sérieuses de la part des hommes distingués de l'Europe, et qui, pendant ces dernières années surtout, a suscité des discussions dont on ne peut attendre qu'un nouveau faisceau de lumières. Nous ne ferons que résumer aussi brièvement que possible, les raisons données de part et d'autre, afin de mettre nos lecteurs au courant de la question — ceux, du moins, qui ne s'en sont pas occupés spécialement, — et de leur faire voir toute son importance et son actualité.

Disposons dès maintenant de cette vieille question de la *bifurcation* qui a, pendant quelque temps, agité assez fortement les esprits. La bifurcation consistait à séparer, après les classes de grammaire, les élèves qui devaient étudier les sciences de ceux qui devaient étudier les lettres. On a trouvé que ce système forçait trop vite au choix des carrières. D'autre part, les partisans de la bifurcation prétendaient, avec assez de raison, il nous semble, que faire le choix dès le début offrait encore plus de difficulté. Nous n'avons pas le temps d'entrer dans cette discussion : la bifurcation nous paraît morte ou tout au moins moribonde ; mais ce qui l'a fait condamner, ce ne sont pas les raisons que nous venons de signaler, c'est l'élève lui-même qui s'est chargé de la rendre

impossible. Et, ici, nous parlons d'après notre propre expérience ; car nous l'avons eue, nous l'avons même encore quelque part, cette bifurcation, sous forme de division entre le cours classique et le cours commercial. Il est arrivé que les élèves des deux cours différents ont établi entre eux, en dehors des classes, des lignes de démarcation dont les uns était tout fiers et dont les autres se sentaient vivement froissés. Le cours classique était regardé comme plus relevé et avait nécessairement le pas sur l'autre ; en voilà assez quand il s'agit des enfants — et même parmi les hommes — pour entraver la marche d'un enseignement et le rendre, sinon impossible, du moins extrêmement difficile. Du reste, il a été établi que les institutions à double enseignement ne pouvaient pas lutter avantageusement avec celles qui donnent un seul enseignement spécial, et que leurs élèves étaient toujours beaucoup plus faibles, à de rares exceptions près.

Maintenant, ce point écarté, comment doit se donner l'enseignement du grec et du latin et quelle place doit-il occuper dans la classe ? Car il n'est venu à personne encore, que nous sachions, l'idée de le supprimer complètement. Un grand nombre de spécialistes dont nous avons consulté les ouvrages, entre autre M. Bréal, M. Hippeau et M. Baudry, sont d'avis qu'aujourd'hui, les circonstances ont changé, que la clarté est acquise désormais à notre expression

et que l'étude des langues mortes, nécessaire autrefois pour "dégager notre prose des lourdes chaînes qui l'entravaient," n'a plus aujourd'hui une aussi grande utilité.

"Sans doute, dit M. Baudry, nous ne pouvons laisser le latin de côté (nous Français, surtout), sous peine de ne rien comprendre à notre passé et à notre tradition. Notre religion est latine ; notre droit est latin ; le français est dérivé du latin, la clef de sa grammaire est dans la grammaire latine, comme une notable partie de sa littérature est un écho de celle des Romains. Si donc on attache quelque importance à ne pas rompre le fil de notre tradition, si l'on aime mieux être des fils légitimes que bâtards, on ne rayera pas le latin de la partie élevée de nos programmes."

Et c'est ainsi que nous l'entendons.

Mais il faut bien se garder, cependant, de prendre l'accessoire pour le principal et de donner à l'enseignement du latin, tout indispensable qu'il soit, la place d'honneur, et de lui subordonner toutes les autres matières du programme. D'ailleurs, ce programme lui-même est déjà très chargé, grâce à l'expansion que les besoins du siècle ont dû lui donner. L'étude du latin et du grec, on l'a dit avec raison, est une excellente gymnastique pour l'esprit ; mais faut-il que cet exercice occupe une aussi grande partie du temps des élèves, et ne pourrait-on pas en retran-

cher quelque chose pour faire travailler la classe sur un sujet plus immédiatement utile, une langue vivante, par exemple ?

"Le latin, dit la circulaire que nous avons déjà citée, est maintenant une langue morte dans toute l'étendue du terme, et le progrès de l'enseignement des langues vivantes achèvent complètent cette transformation. On étudiera désormais le latin pour le comprendre, et non le parler. Il est donc naturel de l'enseigner autrement qu'on ne l'a fait jusqu'ici .... J'invite les professeurs des classes élémentaires à ne rien forcer, à espacer davantage les exercices du latin, et, plus tard, du grec ; à ne pas tirer tout à eux dès ces premières classes. Je voudrais que le rudiment fut moins tyrannique, que ces jeunes enfants ne fussent pas si vite convaincus qu'ils sont voués au latin et au grec pour toute la suite de leurs études, et que c'est là l'objet presque unique de leur passage au collège."

Et, pour parvenir à ce résultat, la circulaire propose de notables retranchements :

"Le vers latin, le thème, la dissertation latine, le discours latin ont pour but principal d'enseigner à parler le latin ; la lecture, l'explication des auteurs, la traduction à haute voix et la version écrite ont pour but principal d'enseigner à lire le latin. De ces deux ordres d'exercices, les premiers sont à supprimer ou à restreindre ; les seconds sont à développer ....

" La disparition du vers latin, la diminution des exercices de thème et de compositions latines, et en général de tous les devoirs écrits, la suppression dans les récitations, des traités de grammaire et de prosodie, nous laisseront du temps disponible dans la classe et hors de la classe. On emploiera ce temps, dans la classe, à la lecture et à l'explication des auteurs latins et grecs, et à une étude plus sérieuse de la langue et de la littérature française; hors de la classe, à la préparation des auteurs et à la lecture."

M. Beau ry, de son côté, propose de consacrer ce temps à une langue étrangère dont l'étude se fera surtout d'une façon pratique, c'est-à-dire en parlant et en faisant parler.

On verra plus loin que M. Alfred Fouillée, dans un remarquable travail, publié tout récemment, ne partage pas l'avis du ministre de l'Intruction publique, et s'oppose fermement à tous ces retranchements.

VII

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *(Suite)*

Le thème n'est pas, après tout, l'objet principal contre lequel s'élève la circulaire : " Ce n'est pas la suppression absolue du thème que je demande ; mais il est urgent d'en faire beaucoup moins, et de les

faire dans d'autres conditions, puisqu'on les fera dans un autre but."

Mais le vers latin et le vers grec, le discours latin, l'amplification latine ne trouvent point grâce devant l'esprit novateur.

"L'exercice du vers latin, dit toujours la circulaire, semble définitivement condamné. Il ne se justifie guère plus que le vers grec, qui n'a jamais été cultivé en France. C'est, je le reconnais avec les maîtres, un travail ingénieux, quand on y réussit ; il plaît à quelques écoliers d'élite ; il plaît aux professeurs par une certaine variété des sujets et par l'agrément qu'on éprouve à surprendre chez les élèves l'éveil du goût et de l'imagination. Mais ce genre d'exercice prend beaucoup de temps aux bons élèves ; il est stérile pour les autres. Le profit qu'on en tire n'est pas proportionné à la peine qu'on se donne.... Si l'on peut obtenir par d'autres moyens les mêmes résultats, la cause est jugée. La pratique du vers latin doit se réduire à quelques solides exercices sur la partie la moins contestable de la métrique et de la prosodie ancienne, et à l'analyse du mécanisme des vers dans ses rapports avec les lois de l'harmonie poétique. Quant à inventer, imaginer, choisir les mots, disposer les ornements du style et faire œuvre de littérateur, ne le peut-on dans la langue maternelle ?"

M. Michel Bréal émet les mêmes idées.

"Et le discours latin, ajoute M. Baudry, ce chef

d'œuvre auquel sont réservés les plus grands honneurs! Sans revenir sur la manie d'écrire en latin, dont nous avons déjà trop parlé, pourquoi cette forme exclusivement oratoire, dont Rollin se plaignait justement ? La tradition en remonte aux rhéteurs de l'empire romain, et ces harangues fictives ennuyaient déjà Juvénal. Aujourd'hui on les cultive plus que jamais, en latin et en français, en vue du concours."

M. Bréal, sur ce sujet, est encore beaucoup plus sévère.

Nous comprenons qu'on puisse avoir des griefs contre le discours latin de nos jours ; c'est une matière à discussion. Ce que nous voyons moins clairement, c'est qu'on s'attaque au discours français, et que Juvénal ait pu blâmer les élèves qui faisaient, de son temps, des exercices de discours latin. Il y a là une contradiction qui nous surprend.

En somme, on semble être d'accord pour convenir que l'étude du latin est nécessaire. Il n'y a division que sur l'étendue qu'on doit lui donner. Quant à l'époque où elle doit commencer, les avis sont encore partagés ; mais la plupart de ceux qui ont traité cette question, se basant sur la méthode suivie aux Etats-Unis, voudraient retarder de quelques années l'étude des langues mortes et la renvoyer aux classes plus avancées, où, en moins de temps, grâce à l'esprit de réflexion déjà développé chez les élèves, on pourrait obtenir des résultats égaux, sinon supérieurs. Nous avouons

que cette modification nous paraîtrait venir très à propos.

Quoi qu'il en soit, on reconnaît que le latin, pour les élèves de langue française surtout, est indispensable dans les hautes études. Bien qu'il se reflète partout, même dans la langue populaire, puisque notre langue en est en grande partie formée, il y a un grand avantage à connaître de cette façon l'histoire de chaque mot, et les transformations qu'il a pu subir, de même que les modifications qui se sont produites dans la construction des phrases.

M. Alfred Fouillé, cependant, va chercher ses arguments dans une sphère plus élevée. Il développe avec un grand talent les raisons que donne M. Baudry dans la citation que nous avons faite plus haut et il conclut au maintien de l'enseignement actuel dans son intégralité.

"La première question, dit-il, c'est de savoir si l'étude de la littérature française est suffisante dans un enseignement secondaire (ici c'est notre enseignement supérieur). Or si nous nous plaçons d'abord au point de vue national, l'expérience nous apprend que ce n'est plus assez de nos jours, pour une nation qui aspire à être supérieure, d'étudier sa propre langue et sa propre littérature. Cette sorte de monologue national, qui était possible quand la communication des peuples n'était pas universelle, est aujourd'hui impossible ; il rétrécit l'esprit, et peut, à la fin, le dé-

former. En fait, ce sont les lettres antiques qui ont été les initiatrices des modernes à l'art, à la science, à la vie civique .. Comme l'a dit M. Maneuvrier, les littératures modernes n'ont pas eu de génération spontanée. Depuis les Grecs, toute grande renaissance littéraire a procédé d'un contact avec une autre littérature, principalement avec la littérature ancienne, et si l'esprit littéraire subsiste dans notre nation, à travers les siècles, c'est grâce à ce contact toujours répété.....

" L'organisme social a des lois communes avec l'organisme individuel, et la mémoire collective n'existe, elle aussi, que par la mémoire du passé. Ce n'est pas seulement l'histoire qui constitue cette mémoire, comme on le répète sans cesse ; nous dirons même que l'histoire est la mémoire des sociétés la plus superficielle et la plus extérieure. La littérature est autrement intime : elle est une mémoire organisée et en action, une conscience toujours présente qui remonte non plus seulement aux faits célèbres de la vie nationale, mais à des sources intimes, à des sentiments inspirateurs, à des idées directrices......

" Si, dans l'enseignement libéral donné aux classes influentes, nous abaissons et même supprimons la culture classique, nous mutilons l'esprit français en voulant forcer sa nature et son talent pour l'appliquer brusquement à un ordre tout nouveau d'idées et d'études ; nous brisons la solidarité morale et

intellectuelle des générations. On se contente bien souvent de dire que le latin est utile pour comprendre et écrire le français (toujours le point de vue utilitaire); on voit que sa véritable utilité est bien plus profonde ; il sert à maintenir l'esprit français lui-même, dont la tradition classique est partie intégrante, en retrempant sans cesse l'esprit français à ses sources originelles......

" Une autre condition de notre grandeur nationale, c'est le sens de l'art et la supériorité du goût. Dans la dernière exposition universelle, nous avons montré beaucoup de savoir faire en tout ce qui relève de la mécanique et de la science ; nous avons fait preuve d'adresse, d'ingéniosité ; mais, en somme, nos hommes de sciences et nos ingénieurs n'ont rien révélé au monde de très nouveau ni de très important. C'est dans l'art que nous l'emportons, et notre industrie elle-même doit sa perfection au goût traditionnel de nos artisans, qui sont tous plus ou moins artistes. L'organisation générale de l'Exposition, tout comme son architecture, était elle-même une œuvre d'art en même temps que d'habileté mécanique. Or, croit-on que l'enseignement traditionnel des humanités et la base latine de l'instruction pour les classes dirigeantes ne servent point à entretenir le goût du beau et des belles formes, d'abord chez les classes éclairées qui commandent tant de travaux, puis, par une contagion inévitable, chez les classes ouvrières, qui ne

restent étrangères ni à notre littérature, ni à nos arts ? S'il y a là un effet d'hérédité nationale, n'y a-t-il point aussi un effet d'éducation nationale ?......

" Comme l'avis des étrangers, pour les choses qui nous regardent, est toujours intéressant, nous ajouterons que, selon M. Fornelli, " parmi les élémens " qui ont le plus contribué à faire de la France la " nation la plus littéraire du monde entier, il faut " placer son enseignement classique, avec cette " direction constamment littéraire.......

" Comment donc comprendre, en son esprit le plus intime, notre littérature nationale, comment surtout maintenir cet esprit en l'élargissant toujours sans le dénaturer jamais, si on n'y fait pas revivre toujours l'esprit antique et l'esprit chrétien, combinés avec les caractères originaux de notre race ? "

Nous voudrions pouvoir disposer de plus d'espace afin de citer encore quelques extraits de ce beau travail, dans lequel la question qui nous occupe est traitée à un point de vue si élevé. Ceux de nos lecteurs qui voudraient le lire en entier le trouveront dans le cahier de la *Revue des Deux Mondes* du 15 août dernier (1890).

M. Jules Simon, du reste, exprime à peu près les mêmes idées :

" Il y a des années que cette situation préoccupe tous les esprits, et il n'existe que deux moyens d'en

sortir : supprimer l'étude des langues anciennes, ou la modifier.

" Je dis sur le champ que ce serait un véritable crime que de la supprimer, ou même d'en diminuer l'importance . . . Ce n'est pas à titre de curiosité historique et comme objets d'érudition que nous voulons les maintenir dans le programme commun, et en faire la base de toute instruction libérale ; c'est parce que les civilisations grecque et romaine sont la forme la plus parfaite du développement de l'esprit humain, et qu'on ne saurait renoncer à les étudier dans leur propre langue, et à recevoir directement, de tant de maîtres incomparables, les plus hautes leçons......

" Nous sommes bien d'accord sur cela, et la conséquence inévitable, c'est qu'il faut enseigner les langues anciennes aussi bien que par le passé, en moins de temps, par d'autres moyens."

En résumé, il n'y a qu'un seul avis au sujet du maintien de cet enseignement ; mais on n'est pas d'accord sur la manière dont il doit se donner. Nous avons dit déjà que nous n'avions pas la prétention de trancher la question. Nous avons donné la manière de voir de plusieurs personnes compétentes : aux intéressés de tirer leurs conclusions et d'en faire leur profit.

VIII

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Nous avons déjà dit combien est difficile et délicate la tâche de l'instituteur ; le tort fait à l'enfant par une mauvaise éducation première est presque irréparable. Un article de la loi scolaire, en Allemagne, est conçu en ces termes : " Pour qu'un maître soit en mesure de remplir les devoirs de son état, il doit être religieux et éclairé, et comprendre toute l'importance de sa profession. Il doit avoir acquis l'art d'enseigner et de diriger la jeunesse, et être ferme dans sa fidélité à l'Etat, c'est-à-dire *patriote*, consciencieux dans l'accomplissement de son devoir, affectueux et prudent dans ses relations avec les parents des élèves et avec ses concitoyens en général ; enfin il doit éveiller partout le plus vif intérêt pour le progrès de son école, et faire en sorte que le sentiment public le seconde dans ses désirs et ses efforts."

Il faut donc que l'instituteur non seulement sache ce qu'il faut enseigner, mais encore qu'il sache comment l'enseigner, et pour cela, il doit suivre un cours spécial, subir un *entraînement*. C'est dans ce but qu'on a établi l'école normale.

La création de ces écoles remonte à une date déjà

assez ancienne. La première école de ce genre, en Allemagne, a été ouverte en 1735. En France il y avait une école normale en 1810, mais ce n'est qu'en 1832 qu'on adopta la méthode suivie déjà en Allemagne. En Angleterre on avait dès 1805 des institutions qui ressemblaient sous certains rapports à l'école normale, mais ce n'est que plus tard, grâce à l'esprit éclairé de lord Brougham, qu'elles eurent de véritables cours de pédagogie. Dans notre province, les écoles normales ont été établies en 1857. Nous n'avons pas besoin de dire le bien qu'elles ont produit en répandant par toute la province un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices formés d'après les meilleures méthodes. Le programme d'enseignement est très complet, et comprend le dessin et le chant qui sont, nous l'avons déjà dit, d'une si grande importance. On y a ajouté les leçons de choses et on y applique chaque année les méthodes améliorées, autant du moins que la chose peut se faire sans nuire à l'unité de l'enseignement. Nous avons en ce moment sous les yeux un recueil de *Leçons de choses* publié par un des professeurs de l'école normale Laval, M. J. B. Cloutier. C'est un ouvrage fait avec beaucoup de soin et d'intelligence et qui doit être d'un grand secours au professeur pour préparer et donner sa leçon.

Ces écoles prennent sur le budget une assez forte somme ; cependant, cette dépense peut être considérée comme bien minime si on la compare à la

somme de bien qui en résulte et au profit qu'en retirent nos campagnes, au point de vue de la culture intellectuelle, et même sous le rapport du progrès matériel, puisque l'esprit cultivé réussira toujours mieux dans son travail que celui qui n'a pas été formé par les méthodes et qui est encore sous l'empire des nombreux préjugés qui entravent souvent l'action de nos travailleurs des champs.

Les écoles normales ne peuvent pas, cependant, donner la mesure entière de leur utilité, et cela est dû encore à la cause que nous avons déjà signalée au commencement de cette étude : le défaut d'une rémunération suffisante. La plupart des instituteurs formés à l'école n'enseignent que durant les trois années exigées par la loi, et se hâtent ensuite de quitter leur classe pour chercher un état plus lucratif.

Il n'en est pas de même chez nos voisins où l'enseignement est mieux apprécié. Nous avons sous les yeux un tableau des traitements des professeurs et assistants dans les écoles des principales villes : nous en choisissons une des plus petites, Burlington, Vermont. Voici les chiffres que nous y trouvons :

1	surintendant	$ 1,000
1	instituteur	1,200
1	institutrice	600
1	institutrice	400
10	instituteurs à $440	4,400
10	instituteurs à $400	4,000
8	instituteurs à $350	2,800
32		$14,000

Que l'on veuille bien comparer ces chiffres avec ceux que peuvent nous offrir nos petites villes de la province, et l'on verra la différence. En somme, si nous n'avions pas les communautés religieuses, qui peuvent donner l'enseignement dans des conditions d'économie véritablement prodigieuses, où en serions-nous avec nos maigres ressources, mêmes dans les campagnes.

Parmi les écoles qui donnent un enseignement spécial il serait difficile de ne pas mentionner d'abord l'école polytechnique du Plateau, à Montréal. Cette école a une bien plus grande importance qu'on ne le croit généralement dans le public. Nous avons eu des ingénieurs avant l'établissement de cette institution ; mais il est facile, pour celui qui est quelque peu renseigné sur le sujet, de constater la différence qui existe entre l'ingénieur qui a suivi un cours régulier dans un établissement spécial et celui qui s'est contenté de puiser ses connaissances au bureau de son patron ou sur le terrain. On peut faire la même remarque au sujet de l'étude de la médecine et du droit.

Depuis une douzaine d'années, l'école du Plateau a octroyé des diplômes à 52 ingénieurs civils. Il lui faut cependant du temps pour pouvoir s'affirmer dans toute son importance et son utilité. La carrière d'ingénieur a été jusqu'ici assez difficile, dans ce pays, pour nos compatriotes du moins. Après leur sortie de l'école, ils n'ont eu qu'une perspective

restreinte : tenir un bureau d'ingénieur, entrer au service du gouvernement, ou obtenir de l'emploi dans les grandes exploitations ou les entreprises publiques. Le premier moyen ne produit des résultats pratiques qu'après d'assez longs délais ; le second n'offre que des occasions très limitées. Quant, au troisième qui, après tout, devrait être le meilleur, il presente également des difficultés ; nos entrepreneurs ne sont pas encore habitués à employer les services que peuvent leur fournir les spécialistes du pays ; ils ont eu recours, jusqu'ici, presque constamment aux ingénieurs venus du dehors. Il faut espérer, néanmoins, qu'à mesure que le jour se fera sur les aptitudes et les connaissances pratiques des nôtres, on aura plus souvent recours à leurs lumières et qu'ils trouveront leur juste part d'un travail rémunérateur. C'est alors que la jeunesse se portera davantage vers les écoles spéciales, lesquelles prendront du même coup un nouvel essor et auront un développement plus complet. Le mouvement est bien commencé et il y a tout lieu de croire qu'il ne fera que s'accélérer davantage, d'année en année.

Nous aurions voulu parler ici un peu longuemen du travail fait dans nos institutions de sourds-mu lesquelles ont éveillé, depuis quelque temps, intérêt toujours croissant, de la part de ceux qui s'occupent de cette classe de souffrants et de déshérités.

Nous avons lu sur ce sujet un rapport très complet des observations qu'a faites le rév. F. X. Trépanier, chapelain de l'école de sourdes-muettes de Montréal, lors d'un récent voyage d'étude en Europe. Les différentes méthodes d'enseignement y sont exposées avec les modifications que l'expérience et la science y ont apportées, et nos écoles devront en tirer un réel bénéfice et en recevoir une nouvelle impulsion ; car c'est là une des œuvres qui sollicitent au plus haut degré l'intérêt et qui méritent davantage le secours du public.

Les écoles d'arts et métiers établies dans les principaux centres de la province ont aussi produit —, partout du moins où il a été possible de se procurer des professeurs compétents, — de très bons résultats. C'est un enseignement très pratique et dont l'ouvrier peut faire immédiatement l'application. Nous avons assisté, chaque année, aux expositions de fin de cours, et nous avons pu constater la somme et l'excellence du travail accompli. C'est pour nos ouvriers, non seulement une haute satisfaction et une facilité beaucoup plus grand dans l'accomplissement de leur tâche, mais c'est encore un profit immédiat et certain résultant de l'augmentation dans le prix de l'objet mieux fabriqué et de la hausse correpondante dans le chiffre du salaire. Sous ce rapport, ces écoles ont donc droit à toute notre attention.

Mais il y a d'autres considérations d'un ordre plus élevé qui plaident en leur faveur.

Un peuple vit dans le présent par son agriculture et son commerce ; mais c'est par sa littérature et par ses arts qu'il vit dans l'avenir. Qui connaît aujourd'hui, à part quelques savants, le commerce et l'agriculture des Grecs et des Romains ? Et pourtant, tout les gens d'un peu de savoir sont renseignés sur leurs lettres et leurs arts, grâce aux monuments impérissables qu'ils ont laissés après eux.

Que restera-t-il des grandes nations qui se disputent aujourd'hui la première place parmi les peuple civilisés ? Le souvenir de leurs richesses, de leurs nombreuses flottes de commerce, le souvenir même de leurs conquêtes ? Non ; on se les rappellera surtout par leurs lettrés et leurs artistes, par leurs livres, par leurs tableaux, par leurs statues et par leurs monuments.

C'est l'école qui forme l'écrivain ; c'est aussi l'école qui forme l'artiste. Car tous les arts ont pour base la partie manuelle et mécanique, c'est-à-dire le métier ; voyez les grands virtuoses, les grands peintres les grands sculpteurs, les grands architectes : que d'années ils ont consacrées à la *technique* de leur art avant de pouvoir affirmer leur génie !

Or, tout artisan peut devenir un artiste, pourvu qu'il soit bien doué et qu'il reçoive dès le début un enseignement qui non seulement développe ses aptitudes mais imprime à son travail une bonne direction. Et même pour celui qui ne doit pas parvenir

jusque sur les hauteurs, n'est-il pas d'une grande importance que son œuvre, toute modeste qu'elle semble être, soit faite dans les meilleures conditions possibles pour lui permettre de compter dans ce grand déploiement artistique qui fait la grandeur et la gloire d'une nation !

Et voilà la grande et noble idée qui se dégage de l'établissement de nos écoles d'arts et métiers ; et voilà pourquoi ces écoles méritent, à notre sens, le plus haut intérêt et la plus vive sollicitude.

Nous sommes obligé de renvoyer au prochain chapitre les écoles du soir établies l'année dernière et qui procèdent d'une pensée aussi largement conçue.

IX

LES ÉCOLES DU SOIR.

Dans les villes, les moyens de s'instruire ne manquent pas. Depuis la maison de haute éducation jusqu'à la petite école où l'enfant apprend son alphabet, il y a une foule d'institutions de tous genres qui distribuent abondamment le pain de la science à ceux qui viennent le demander. Et cependant, un très grand nombre de personnes se trouvent encore privées de bienfaits de l'éducation, soit parce qu'elles n'ont pas les moyens de payer leur écolage,

ou parce que le travail qui absorbe tous les instants de leur journée ne leur permet pas de suivre une classe. C'est donc dans le but de donner à ces personnes l'occasion de s'instruire que le gouvernement a établi, l'hiver dernier, les écoles gratuites du soir, avec un crédit de $20,000, à titre d'essai. Ces écoles suppriment du coup les deux obstacles que nous signalons plus haut : elles sont gratuites, c'est-à-dire que le plus pauvre peut les fréquenter, et l'enseignement s'y donne le soir, en sorte que le travailleur n'est pas obligé de prendre sur les heures de sa journée, mais seulement sur son temps de loisir.

L'essai que le gouvernement a fait dans ce sens l'hiver dernier a pleinement réussi, et un grand nombre de personnes ont été heureuses de profiter des avantages si généreusement mis à leur disposition.

Nous avons déjà eu plusieurs fois l'occasion d'affirmer tout l'intérêt que nous portons aux classes ouvrières ; elles forment la portion la plus nombreuses de notre population et se trouvent dans des circonstances qui appellent naturellement la sollicitude d'une autorité attentive aux besoins de ses administrés.

" L'instruction élémentaire, dit l'honorable M. Mercier dans un de ses discours, c'est la première nécessité d'un pays constitutionnel. Il faut, comme le dit de Girardin, mettre en harmonie l'instruction et la constitution d'un peuple....

" Nous ne donnons que $160,000 aux écoles élémentaires et $70,000 à ce qu'on appelle l'instruction supérieure. J'admire et je respecte nos collèges classiques, que nous devons au dévoûment de prêtres vertueux, véritables amis de leur pays, et je ne veux diminuer en rien leur prestige et leur mérite, mais je combats un système qui n'est ni juste ni sage. C'est le peuple surtout que l'on doit chercher à instruire ; le riche peut se protéger tout seul ; je dis que c'est à l'enfant du pauvre que l'on doit tendre la main bienfaisante de l'éducation, pour le protéger contre les dangers qui l'assiègent, pour le sortir de la misère qui peut tuer cette jeune intelligence naissante et lui ouvrir à deux battants les portes de l'avenir et de l'honneur."......

Et dans un autre travail, nous trouvons encore ces paroles :

" .... Certaines sciences, belles et louables en elles-mêmes, seraient peu utiles à nos manufacturiers, à nos commis, à nos artisans, et ces sciences, tout intéressantes qu'elles soient, ne mèneraient pas loin ceux qui voudraient s'en contenter, à notre époque et surtout dans nos villes d'Amérique.

" Ceux qui ont le temps et les moyens d'apprendre le latin et le grec, l'astronomie et les autres sciences de cette nature, font bien de les apprendre, mais pour qu'elles leur suffisent dans le monde, il faut qu'ils aient de la fortune. Or, comme je n'ai pas à m'oc-

cuper, pour le moment, de l'instruction des gens riches, je me contente de vous entretenir de l'instruction des classes moyennes, et surtout des classes pauvres ; et conséquemment, je dois laisser de côté le grec et le latin.

" L'instruction qui est nécessaire à ces classes, c'est l'arithmétique, la tenue des livres, l'anglais et le français, et les matières qui, tout en donnant des connaissances théoriques élémentaires, mettent vos enfants en état d'apprendre un métier, une profession ou un négoce. Toutes les branches de l'enseignement, quelques belles et agréables qu'elles soient, sont parfaitement inutiles aujourd'hui, si elles n'ont pas un côté pratique, c'est-à-dire si elles ne mettent pas l'enfant en état de gagner sa vie. Et l'on sait jusqu'à quel point ces conditions de l'instruction sont devenues exigeantes sur un continent comme celui de l'Amérique, au Canada comme aux Etats-Unis, où le travail sous toutes les formes se développe d'une manière merveilleuse, où toutes les forces des individus et de la nation se multiplient avec une rapidité extraordinaire, où chaque minute est comptée, où tous les hommes luttent chaque jour, chaque heure, chaque minute, les uns contre les autres, rivalisent dans les différentes professions, les différents métiers, dans le commerce, dans les arts et dans l'industrie, et où chaque moment d'arrêt peut produire non seulement la ruine des individus, mais

encore des commotions politiques et sociales fort dangereuses.

Et plus loin encore :

"......Ce reflet de gloire qui nous arrive du vieux monde, nous impose de nouveaux devoirs au premier rang desquels nous devons placer la nécessité de tirer le peuple de sa léthargie et de faire parvenir jusqu'à lui les bienfaits de l'instruction. L'ignorance, c'est la misère, l'instruction, c'est la fortune ; l'ignorance, c'est l'esclavage, l'instruction, c'est la liberté. La mère doit son lait à l'enfant qu'elle a mis au monde, le père lui doit le pain, la société lui doit l'instruction. Et ce peuple, que nous devons instruire, c'est le vrai peuple, celui qui travaille : laboureurs et artisans, les pères nourriciers du genre humain, ceux qui construisent, ceux qui sèment, mais qui, hélas ! ne récoltent pas toujours. Ouvrons à ceux-là, et à deux battants, les portes du temple qui répand sa lumière bienfaisante sur le monde ; assurons-nous que cette lumière pénètre jusqu'aux plus humbles chaumières, et, avec elle, faisons-y arriver ces paroles de Lamennais : " Hommes de travail, prenez donc " courage, ne vous manquez point à vous-mêmes, et " Dieu ne vous manquera point. Chacun de vos " efforts produira son fruit, amènera dans votre sort " une amélioration d'où successivement en sortiront " d'autres plus grandes, et de celles-ci d'autres encore, " jusqu'au jour où la terre, pleinement renouvelée,

" sera comme un champ dont une même famille " recueille et partage en paix la moisson."

Voilà dans quelle pensée élevée ont été fondées ces écoles du soir qui ont déjà produit beaucoup de fruit et qui sont destinées à en produire bien davantage encore à mesure que leur sphère d'action s'étendra, et surtout lorsque le peuple se sera habitué à faire sa bonne part du chemin pour se rendre à la science quand celle-ci vient généreusement au devant de lui.

Nous croyons donc que l'établissement de ces écoles a comblé une grande lacune et que le public doit être très reconnaissant envers l'autorité qui a voulu montrer par cette fondation si bien inspirée et si opportune, l'intérêt qu'elle porte à la classe qui travaille et qui, en somme, est celle qui forme la véritable nation.

L'argent dépensé dans ce but n'est pas perdu ; au contraire, c'est un placement qui donnera, sous une autre forme, des revenus dont nous aurons raison d'être fiers.

X

L'HYGIÈNE

Sous ce titre général, nous pouvons classer un assez grand nombre de sujets spéciaux qui s'y rap-

portent de près ou de loin : les bâtiments scolaires et leurs dépendances, le mobilier ; la classe, l'étude, la récréation, les congés, les vacances la gymnastique, les jeux, les punitions, l'hygiène intellectuelle, qui produit le caractère viril.

Voici l'article de la loi qui concerne la construction des maisons d'école :

" Aucune cotisation excédant la somme de mille piastres pour la construction d'une école supérieure, académique ou modèle, ou la somme de seize cents piastres pour la construction d'une maison d'école élémentaire, ne peut être imposée, à moins que les commissaires eu les syndics ne soient spécialement autorisés par le surintendant à prélever un montant plus considérable.

" Les maisons d'école doivent être construites con formément aux plans et devis approuvés ou fournis par le surintendant."

Voilà assurément une loi très sage et qui date déjà d'assez loin, puisqu'elle reproduit à peu près l'article 10 du chapitre 22 de la 40e Victoria (1876) et que son principe était déjà énoncé dans le chapitre 15 des statuts refondus du Bas-Canada (1859), lequel, cependant, n'accordait que mille piastres pour les écoles académiques ou modèles, et cinq cents piastres pour les écoles élémentaires. Les sommes fixées par la loi de 1876 sont très suffisantes pour les maisons d'école construites dans les campagnes ou dans petites villes,

et on peut obtenir la permission de les augmenter, dans les centres plus considérables. D'un autre côté, l'obligation de faire approuver les plans par le surintendant de l'instruction publique offre une garantie suffisante, il nous semble, des bonnes qualités de la construction.

Si toutes les maisons d'école étaient construites dans ces conditions, il y aurait donc lieu d'affirmer que les élèves de notre province, sous ce rapport, n'ont absolument rien à désirer. Malheureusement il n'en est pas ainsi. Dans bien des endroits les maisons sont fort anciennes, et dans les municipalités pauvres, — qui sont assez nombreuses, — il n'est guère possible d'exiger rigoureusement l'exécution de la loi. Et, du reste, il y a un grand nombre d'établissements scolaires qui se trouvent, par leur position même, soustraits presque complètement à l'application du règlement. Les bâtiments ont un aspect lugubre, une apparence de prison ; les classes son malpropres, mal éclairées, mal ventilées ; le mobilier n'offre aucune des qualités qu'exige le bien-être, le confort des élèves, lesquels, au lieu de se sentir attirés et retenus à l'école, n'éprouvent que le désir d'y entrer le plus tard et d'en sortir le plus tôt possible. Les terrains qui les entourent sont tristes et dénudés. Et pourtant, ce sont là des conditions qui devraient éveiller la plus vive sollicitude : " Couvrons le sol de notre province de maisons d'école dit l'honorable M. Mercier, dans un de ses discours ; faisons-les nom-

breuses, élégantes, confortables, pour que nos enfants aiment à les voir et à les fréquenter.

“ Entourons-les d'arbres et de fleurs, pour que cette jeunesse, qui est l'espérance de la patrie, sache que “ l'instruction est l'ornement du riche et la “ richesse du pauvre,” suivant la pensée d'un philo- “ sophe.”

C'est un triste spectacle qu'offrent un grand nombre de nos écoles aux heures de classe. Pendant qu'aux alentours, dans la campagne, le soleil fait jouer ses reflets dorés sur les feuilles vertes et que le vent apporte du dehors, à travers les croisées, des bouffées d'air tiède et parfumé ; pendant que les oiseaux font entendre partout leurs cris joyeux et leurs chansons, ces pauvres petits, assis immobiles, dans leur sombre salle, sur leurs bancs durs et sans dossiers, au milieu du sourd murmure des leçons, penchent sur leurs livres un regard alangui et bredouillent d'un ton lassé, rêvant sur le mystère, insondable pour eux, des règles de la grammaire. Il ont, à cet âge du rire et de la joie, la figure pensive, sérieuse et fatiguée des chercheurs. S'il survient une distraction qui les tire de leur ahurissement et les fasse reprendre un peu de vie et de gaîté, le maître frappe avec sa règle sur son pupître, et de suite, le silence se rétablit, ou plutôt le bourdonnement ennuyeux recommence sa musique monotone.

"....Les petits reprennent l'ouvrage,
En regardant l'heure courir ;
Ils attendent, oiseaux en cage,
Qu'on leur permette de sortir.

Et, ce n'est pas seulement dans les petites écoles de village que les choses se passent ainsi ; il y a beaucoup d'établissements de plus grande importance qui auraient, sous ce rapport, de notables modifications à subir.

Il faudrait donc pour faire disparaître ces inconvénients, tâcher d'améliorer partout les conditions matérielles de nos écoles, et les rendre semblables, autant que possible, à celles qui offrent toutes les qualités requises, — et nous en avons un très grand nombre. Il faut des classes grandes, bien aérées, bien éclairées ; des pupîtres propres et commodes, des sièges qui permettent à l'élève de s'appuyer et de se reposer, de temps à autre. Il faut des terrains d'une étendue convenable — ce n'est pas l'espace qui manque dans ce pays, — plantés d'arbres et gazonnés, avec des fleurs là où la chose est possible. Il faudrait, en un mot s'efforcer de mettre partout en vigueur, à cet égard, les sages règlements du Conseil de l'Instruction publique qui ont déjà produit une sensible amélioration dans la plupart de nos écoles. Dans les endroits où la chose est possible, il ne faudrait pas se contenter de couper la classe par une courte récréation, mais conduire les élèves dans une autre pièce. Nous connaissons des établissements où

ce mode est rigoureusement suivi et il offre de grands avantages. D'abord, ce simple changement, ou ce déménagement, si vous le voulez, les repose et leur donne un nouveau courage pour le travail. Nous en avons l'expérience, et nous pouvons affirmer qu'il y a là un fait dont les résultats sont plus importants qu'il n'y paraît de prime abord. En outre, lorsque les élèves sont rendus dans une nouvelle pièce, on peut aérer complètement celle qu'ils viennent de quitter. Voilà une chose dont on ne tient pas assez compte dans nos écoles : la ventilation y est généralement négligée ou pratiquée d'une façon qui prête à de grands inconvénients. Le professeur a-t-il trop chaud, ou bien sent-il l'air se vicier ? il fait ouvrir un carreau. L'atmosphère se renouvelle sans doute, dans une certaine mesure ; mais quel est le résultat pour les pauvres enfants qui se trouvent dans le voisinage du carreau entr'ouvert ? Les rhumes, les affections des bronches, les névralgies et les maux d'yeux ou d'oreilles, si fréquents dans nos écoles, n'ont souvent pas d'autre origine. Avec un climat comme le nôtre, ces considérations méritent qu'on les pèse sérieusement.

Il y a des endroits où il est peut-être impossible de mettre la chose en pratique, nous le savons ; mais ce que nous savons également, c'est que les commissaires d'écoles, ou les propriétaires d'écoles indépendantes ont le devoir de la rendre possible. Quant au professeur, je comprends que c'est peut-être pour lui

un surcroît de travail, que cela nuit un peu à la discipline. Mais nos instituteurs sont pleins de dévouement — nous sommes heureux de leur rendre cette justice — et ils n'hésiteront pas, nous en sommes certain, à s'imposer de nouveaux sacrifices pour le bien des enfants qui leur sont confiés, pourvu toutefois que les autorités scolaires leur prêtent un secours efficace. Elever et instruire des enfants n'est pas une chose qui se fasse sans peine, et le colonel d'un régiment bien discipliné a un sort bien plus enviable, sans doute, que le directeur d'une classe de grammaire ou d'arithmétique. Mais la discipline inflexible de la caserne ne saurait s'appliquer à l'école, et, pour apprécier cette vérité, l'instituteur n'a qu'à se rappeler son temps d'écolier. Ce souvenir sera pour lui une bonne leçon de pédagogie.

Si, comme nous venons de le voir, la *classe* est souvent trop fatigante pour l'élève, que dire de l'*étude* qui, dans les pensionnats, est aussi longue et plus monotone ? Ici, pas de leçons à réciter, pas de devoirs à corriger, pas de problèmes ou d'exercices au tableau noir. Le travail immobile et silencieux du commencement jusqu'à à la fin, le soir surtout, à la lueur du gaz ou des lampes : voilà la pénitence dans laquelle l'élève entre au premier septembre pour n'en ressortir qu'au premier juillet, quelquefois au quinze seulement.

Nous allons détailler la journée ordinaire d'un

élève, dans un grand nombre de pensionnats, afin de donner une idée de la somme de travail exigée chaque jour. Nous donnons ces chiffres d'après nos observations personnelles ; il est juste d'ajouter, que dans la plupart des pensionnats, on a fait, depuis, de sérieuses modifications.

5 heures A. M......lever.
5¼ " " ......prière.
5¾ " " .... étude jusqu'à 7 heures.
7 " " ......déjeûner.
7.20 " " ......récréation (10 minutes).
7½ " " ......messe de communauté.
8 " " ......classe.
10¼ " " ......récréation (15 minutes).
10½ " " ......classe, cours spéciaux.
11½ " " ......étude jusqu'à midi.
Midi...............dîner,
De midi et demi à 1½ heure, récréation.
1½ heure P. M.......étude.
2 " " ......classe jusqu'à 4 heures.
4 " " ......récréation jusqu'à 5 heures.
5 " " ......étude jusqu'à 7 heures.
7 " " ......souper.
7½ " " ......récréation.
8 " " ......étude,
9 " " ......coucher.

Pour les plus jeunes, l'étude de 8 à 9 heures était supprimée et le coucher avait lieu à 8 heures.

Ainsi, voilé, dans la journée, en tenant compte des moments de repos qui peuvent survenir, environ 5 heures d'étude et 5 heures de classe, soit 10 heures de travail et de silence, contre 2 heures 55 minutes,

mettons 3 heures de récréation. Nous voudrions pouvoir ajouter aux heures de récréation le temps des repas ; mais on sait que ce temps est généralement rempli par une lecture toujours extrêmement sérieuse.

Nous savons qu'il y a, d'un autre côté — pas partout cependant — deux demi-congés par semaine et que, de temps à autre, le repas s'égaye d'un joyeux *Deo gratias* ; mais le fait général reste là : 10 heures de travail et 3 heures de récréation par jour. Et on se demande après cela, comment les vigoureuses santés d'autrefois disparaissent de la classe instruite ! Un semblable régime suffit pour tout expliquer. Un homme fait, bien portant, peut à peine supporter 10 heures de travail mental par jour, et voici qu'on force un enfant, un adolescent dont la croissance n'est pas achevée à peiner pendant le même temps.

Dans les externats et les écoles de village, la classe dure généralement du 9 heures à midi, et de 1 heure à 4 ; soit 6 heures, avec 1½ heure pour les devoirs et les leçons, 7½ heures de travail. Cela est déjà bien suffisant, même pour des enfants qui vivent au grand air. Mais 10 heures de travail pour des élèves soumis d'ailleurs au règlement inflexible d'un internat, et manquant souvent d'air et d'espace, voilà ce qui est, à notre sens, contraire à toutes les lois de l'hygiène, pour ne pas dire aux sentiments d'humanité.

C'est là l'exception, nous direz-vous. Nous en convenons ; mais cette exception devrait disparaître.

Le temps perdu ne se retrouve plus : rien de mieux prouvé. Mais, il y a une autre vérité non moins évidente : c'est que la santé perdue ne se retrouve que bien difficilement, si elle se retrouve jamais.

XI

L'HYGIENE *(suite)*

Nous désirons revenir un moment sur la ventilation pour signaler les paroles suivantes que nous trouvons dans le vingtième rapport des inspecteurs des prisons, asiles et bureaux publics :

" L'état sanitaire des prisons, des asiles, des écoles industrielles et de réforme a été remarquablement bon pendant le cours de l'année. Il ne s'est déclaré aucune maladie contagieuse et il n'y a été enregistré que très peu de décès, même très peu de maladies ordinaires. De fait, les maladies ayant le caractère d'une gravité inquiétante sont tellement rares qu'on est quelquefois porté à ne plus avoir confiance dans toutes ces théories dont on remplit les livres et les revues, au sujet de la ventilation des édifices publics, de l'assainissement qu'il faut y entretenir, de l'humidité qu'il faut y bannir, de l'air pur qu'il

faut y introduire, en un mot, d'une multitnde d'apprêts, de soins et de prévoyances, qu'il ne faut pas oublir, disent les auteurs de nombreux livres sur ce sujet, parceque leur absence peut causer des maladies de toutes sortes, et peut même mettre la vie des populations en danger.

" Un bon nombre de nos prisons sont dépourvues, ou mal pourvues de beaucoup de ces choses que les théroriciens regardent comme d'absolue nécessité, et cependant la santé des internés n'en souffre nullement... La prison de Montréal est encombrée, elle est humide, peu éclairée, encore moins aérée, surtout dans quelques-uns de ses quartiers, et on y constate très peu de maladies et de rares décès dus à une autre cause que le vieil âge, décripitude ou les excès du vice."

Ces paroles incroyables et qu'on penserait avoir été écrites à quelque époque d'ignorance et de barbarie, se trouvent à la page 10 du rapport. Nous espérons que les commissairés et les syndics d'écoles n'iront pas y puiser leurs notions d'hygiène.

Maintenant, un mot sur les punitions.

Dans sa circulaire du 15 juin 1877, l'honorable surintendant de l'Instruction publique s'exprime ainsi : " Abstenez-vous, autant que possible, des punitions corporelles, et surtout des punitions humiliantes qui, trop souvent, ravalent le caractère sans dompter les mauvaises volontés." Le paragraphe 16

de l'article 145 des règlements du conseil de l'Instruction publique s'exprime à peu près dans les mêmes termes.

Ces paroles méritent d'être méditées ; elles résument tout un système, toute une doctrine. Etant donné que l'école a pour but de développer l'intelligence et l'âme, qui nous distinguent de la brute, il est triste de penser que, parfois, on n'arrive à ce résultat qu'en ayant recours à des moyens qui ne semblent bons qu'à dompter l'animal dépourvu d'intelligence.

Si, cependant, il existe malheureusement des cas où il faille employer les châtiments corporels, on ne doit le faire que le plus rarement possible et avec la plus grande réserve. Et surtout, " pas de punitions humiliantes." Nous avons connu, autrefois, une école où nous entendions le maître s'écrier à chaque instant.—" Pierre, baise la terre !—Jean, mets-toi à genoux au milieu de la chambre, avec le bonnet d'âne ! " Le susdit bonnet d'âne consistait en un immense cornet de papier dont on coiffait le coupable. Et nous avons remarqué, à cette époque, que quand un élève avait baisé la terre deux ou trois fois, ou avait été mis à genoux, ou coiffé du bonnet d'âne, il semblait avoir perdu tout sentiment de fierté, et ne redoutait plus aucune punition, si humiliante qu'elle fût. Voilà un résultat extrêmement regrettable. Car, autant on doit décourager l'orgueil et la vanité,

qui sont des défauts détestables, autant on doit cultiver chez l'enfant cette noble fierté qui, plus tard, dans la vie, lui fait éviter bien des faux pas. Ici, encore, le maître ne sait pas toujours les profondes réflexions qu'il provoque chez l'élève qu'il punit. S'il pouvait les connaître, ou entendre seulement les commentaires qui se font ensuite parmi les élèves, il est probable qu'il renoncerait à ce mode humiliant de punir. Il y a surtout cette punition de " baiser la terre " contre laquelle on ne saurait trop fortement s'élever ; c'est une chose dégoûtante, et dangereuse même, pour celui qui s'y soumet. Quand on songe que " la terre " est le plancher de la classe, tout souillé de poussière et de crachats, on éprouve des nausées rien qu'à penser à cet ignoble châtiment. Il y a d'ailleurs un grand danger à mettre ainsi les lèvres d'un enfant en contact avec les détritus qui ont été apportés du dehors par les pieds, et qui peuvent inoculer du sérieuses maladies.

Quant aux férules, aux coups de règle, etc., ils produisent les mêmes résultats et font perdre également à l'enfant le sentiment de sa dignité. Du reste, ces châtiments sont toujours dangereux pour la santé parce qu'ils sont généralement appliqués sans discrétion. Lorsqu'un père châtie son enfant, l'affection paternelle l'empêche d'aller trop loin ; mais quand c'est un étranger qui prend la verge en main, il est bien rare que la colère ne se mette pas de la partie ; et comme le sentiment paternel n'est pas là pour le

retenir, il se laisse trop souvent emporter jusqu'à la cruauté

Nous savons que ces punitions sont disparues, aujourd'hui, de la plupart de nos écoles ; mais il y a cependant des maîtres qui y ont encore recours. N'y en eût-il qu'un seul, du reste, qu'il ne serait pas inutile d'élever la voix pour protester.

Les vacances et les congés sont encore un sujet sur lequel il y a lieu de faire quelques remarques. Nous avouons qu'il y a déjà sous ce rapport plusieurs excellentes modifications. Ainsi, les grandes vacances qui n'étaient autrefois que de six ou sept semaines, embrassent aujourd'hui deux mois entier, et même plus, dans certains cas. Dans beaucoup d'établissements, on donne aussi, à Noël et à Pâques, de courtes vacances qui permettent à l'élève d'aller retremper ses forces au foyer de la famille. Dans beaucoup d'endroits, on a supprimé ou considérablement diminué le fameux " devoir de vacances " qui pèse si lourdement sur l'esprit de l'élève et l'empêche de jouir pleinement de son repos et de sa liberté. Presque partout, on accorde un grand congé par semaine, ou bien deux demi-congés. Il y a cependant encore des établissements où le travail dure toute la semaine sans interruption, sauf le dimanche. Il y a là, évidemment, une continuité trop grande qui oblige à une tension extrême de l'esprit, qui fatigue et décourage l'enfant.

C'est un point sur lequel nous appelons l'attention d'une manière toute spéciale.

Nous en arrivons maintenant à une partie de notre travail qui n'est peut-être pas la moins importante. Nous voulons parler des jeux et des exercices de gymnastique.

Nous sommes ici forcé d'avouer, avec le plus extrême regret, que, dans presque tous nos établissements scolaires, l'éducation physique est reléguée tout à fait au dernier plan, quand elle n'est pas complètement négligée. On semble ne pas songer que le corps, presque autant que l'esprit, a besoin de culture, et que, pour conserver la santé et la robustesse de l'un, de même que la vigueur de l'autre, il faut un exercice constant, gradué avec intelligence.

M. A. Laurie qui a écrit plusieurs livres intéressants sur la vie de collège dans les provinces de France et à Paris, et sur la vie de collège en Angleterre, établit, à ce sujet, des comparaisons qui ont de quoi faire réfléchir profondément. Il nous raconte, dans l'un de ses volumes, l'histoire d'un élève parisien, habitué aux méthodes françaises—qui n'ont à peu près rien ponr la culture du corps — et transplanté tout à coup dans un collège d'Angleterre, où son infériorité physique s'affirme désagréablement dès les premiers jours. Il lutte cependant avec courage contre sa mollesse, et, prenant exemple sur ses camarades, qui l'aident du reste avec la meilleure

volonté, il subit un entraînement intelligent qui le transforme et en fait un homme complet.

“ Il s'était à peu près impreigné, dit M. Laurie, de cet esprit excellent qui domine dans les bonnes écoles anglaises et qui pousse chaque enfant à aspirer vers un idéal de perfection général. Chez nous, quand un élève excelle dans une spécialité ou deux, il s'en contente généralement : l'un fait bien les vers latins, l'autre a d'ordinaire le prix de thème grec ; celui-ci est connu par ses dessins, celui-là pour sa musique, cet autre pour sa gymnastique ; on n'en voit guère qui se proposent d'être les premiers *en tout*. Il n'en est pas de même chez nos voisins ; un enfant, comme un homme, s'y croirait incomplet et en quelque sorte difforme, s'il s'enfermait dans le cadre étroit d'une spécialité ; le but qu'il s'assigne et qu'il atteint généralement, c'est d'arriver à porter un esprit sérieusement cultivé dans un corps vigoureux et sain. De là cette aspiration constante et salutaire vers cette réunion de qualités trop souvent considérées comme une exception ou même comme une impossibilité. Tandis que, dans nos grandes écoles, les jeunes gens qui tiennent les premières places font fréquemment mal à voir, avec leurs membres grêles, leur gaucherie, leur maladresse et l'aspect piteux de leur tournure ; à Oxford et à Cambridge, il n'est pas rare de voir les grands prix annuels attribués à des gaillards de six pieds, musclés comme l'hercule Farnèse, et qui, pour savoir bien prendre

un intégrale ou pasticher le style de Cicéron, n'en sont pas moins capables de renouveler les exploits de Milon de Crotone.

" Une judicieuse distribution du temps et une grande variété d'exercices sont tout le secret de ce résultat."

Il y a là un certain nombre de vérités dont nous pourrions faire notre profit.

Les livres de M. Laurie sont peu connus dans notre province; ils mériteraient pourtant d'être lus un peu partout afin de répandre abondamment et de mettre en crédit certaines notions qui semblent faire défaut, ou tout au moins n'être pas suffisamment mises en pratique.

Du reste cet auteur n'est pas le seul qui popularise ces idées ; tous ceux qui écrivent aujourd'hui avec autorité sur les écoles, font les mêmes réflexions.

XII

L'HYGIÈNE (*suite*)

Voici comment s'exprime M. Jules Simon dans la circulaire que nous avons déjà çitée :

" Mon intention formelle, vous le savez, est que la gymnastique soit enseignée dans tous les établissements et rendue obligatoire pour tous les élèves. Vous voudrez bien me rendre compte des dimen-

sions du préau et de la salle consacrés à cet enseignement, et du nombre d'engins de toutes sortes, trapèzes, haltères, etc., que vous possédez. Je n'attache pas une importance exagérée à ce matériel, et je vous engage même à éviter autant que possible les exercices qui peuvent occasionner des accidents. Le pas gymnastique, la course, les divers mouvements du corps exécutés méthodiquement, l'emploi des haltères suffisent pour développer la force et l'agilité des élèves. Il ne faudrait donc pas me dire, comme on l'a fait dans plusieurs lycées, qu'il est impossible d'exercer tous les élèves, faute d'espace suffisant. A défaut de préau couvert et de gymnase régulièrement construit, les cours de récréation peuvent servir d'école de gymnastique. En cela, comme en beaucoup de choses, tout dépend de l'habileté et du zèle du professeur."

Il recommande ensuite instamment les exercices militaires, l'équitation, l'escrime, la natation, là où la chose est praticable ; les longues promenades, et surtout les promenades topographiques, qui prêtent à une foule d'études intéressantes, tout en développant l'action des membres.

La natation et le bain fréquent surtout, sont très négligés ici.

" L'éducation physique, ajoute-t-il, est encore à créer en France, et je vous supplie de m'y aider."

On s'est beaucoup amélioré, en France, depuis cette époque (1872). On s'est aperçu, en 1870, des

nombreuses lacunes qui existaient dans les méthodes d'enseignement et surtout du défaut d'entraînement physique, qui a compté pour beaucoup dans les résultats de la dernière guerre.

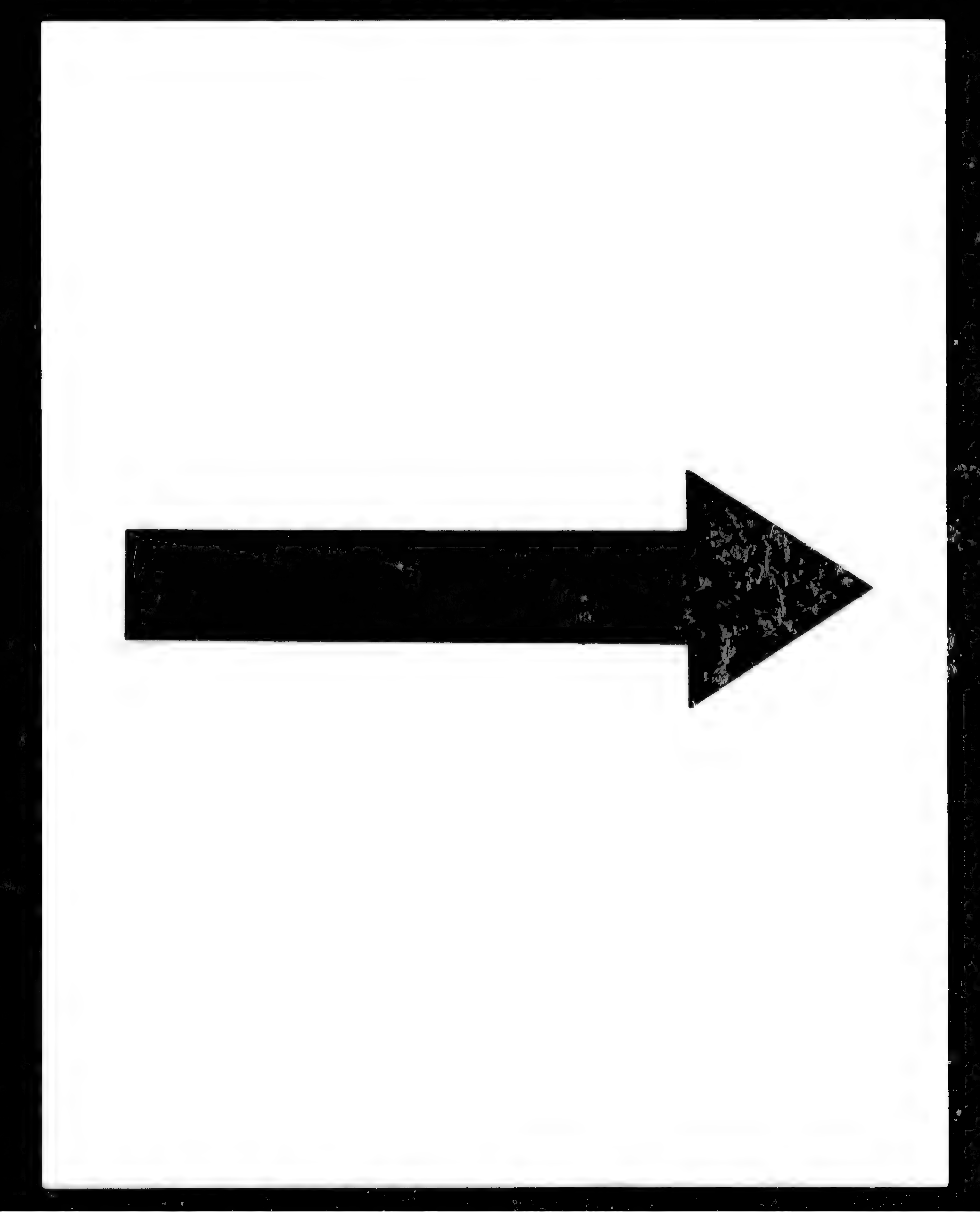
" J'ai beaucoup voyagé dans votre pays, disait à ce sujet un Anglais, et je le connais bien, c'est pour moi une seconde patrie. J'aime le peuple français pour ses qualités brillantes, pour son esprit, pour sa générosité, qui font de lui la mieux douée, peut-être, de toutes les races. Mais je vous le dis avec chagrin, il ne se relèvera pas de ses désastres, et il ne reprendra pas la place qui lui appartient, s'il n'accomplit dans ses jeux une réforme complète.

" Cette opinion peut paraître frivole ; elle ne l'est pas. Je lisais dernièrement dans le *Times* que les réserves de votre armée avaient été appelées aux exercices annuels, et que les trois quarts des jeunes soldats avaient mal supporté les fatigues des marches forcées auxquelles on les avait soumis. Croyez-vous qu'il en aurait été de même, si tous avaient eu, dès l'enfance, l'habitude des exercices violents ? C'est à la jeunesse des écoles, c'est aux adolescents qu'il appartient de donner ce salutaire exemple."

Nous n'avons peut-être pas ici les mêmes motifs à faire valoir, car nous n'entrevoyons pas de guerre à l'horizon. Cependant, nous avons des raisons suffisantes, en dehors de cela, pour ne pas négliger l'éducation physique ; et d'ailleurs, qui peut répondre de l'avenir ?

Nous savons que, dans bien des endroits, les idées que nous exprimons seront aussi regardées comme frivoles et attentatoires à un ordre de choses déjà établi et considéré comme la perfection du genre. En France, dit un écrivain distingué, il est plus difficile d'opérer une réforme que de faire une révolution. Nous sommes français ; nous avons les qualités de cette grande race ; mais nous en avons aussi les défauts ; et, parmi ces derniers, l'un des plus notables est l'entêtement dans la routine. Nous sommes toujours les derniers à appliquer les idées nouvelles et nous attendons que tous les autres peuples en aient fait leur profit et nous aient fait sentir leur supériorité, avant de quitter nos vieilles habitudes pour entrer dans les voies modernes.

" Si nous consultons les plans proposés à cette époque, dit M. L. Armagnac, nous trouvons que presque tous les hommes qui se sont occupés des questions d'enseignement se sont inquiétés du développement physique de l'enfant. Talleyrand demande " au lieu des exercices de l'enfance, qui ne sont pour la plupart que des jeux, des exercices qui supposent et donne à là fois de la force et de l'agilité, tel que natation, l'escrime, l'équitation et même la danse." Condorcet veut qu'on n'oublie pas dans les programmes " la gymnastique par laquelle l'enfant acquiert la santé, la force, l'adresse, l'agilité du corps." Michel Le Peletier se plaint que, dans les écoles primaires, un des objets les plus essentiels soit omis.



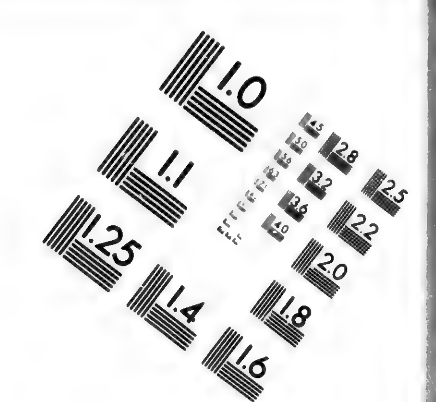
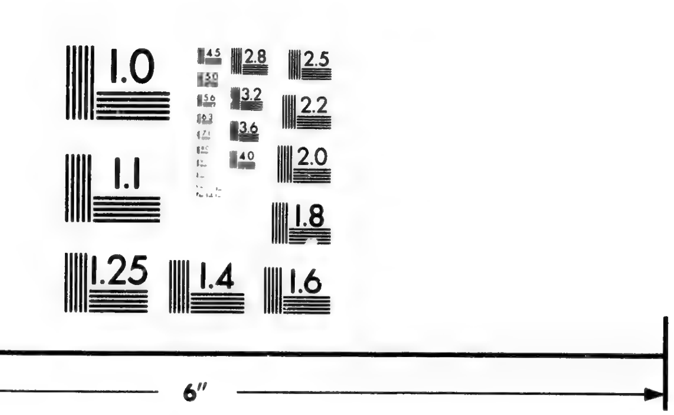


IMAGE EVALUATION TEST TARGET (MT-3)





" Je sais, dit-il, qu'on propose quelques exercices de gymnastique, mais cela ne suffit pas." Il veut former un bon tempérament aux enfants, augmenter leur forces, favoriser leur croissance, développer en eux vigueur, adresse, agilité ; les endurcir contre la fatigue, les intempéries des saisons, la privation momentanée des premiers besoins de la vie."

" Malheureusement, ces plans ne furent pas mis à exécution, et nous avons été devancés dans la voie que nous avions indiquée, et où nous ne faisions que d'entrer, par les pays étrangers, notamment la Suède, le Danemark, l'Angleterre, l'Allemagne, et surtout la Suisse."

Nous pouvons ici répéter ces paroles, en nous frappant la poitrine, et surtout nous devons prendre une ferme résolution de sortir de la routine et de faire, enfin, notre profit des grandes idées, des méthodes améliorées, qui jettent autour de nous leur rayonnement sans réussir à percer la brume séculaire qui obscurcit nos regards.

En suivant ces nouveaux courants, en entrant dans ces voies nouvelles, nous transformerons notre système, au lieu d'avoir des plantes de serre-chaude, venues hâtivement et manquant de consistance et de vigueur, nous aurons des plants vigoureux, poussés en pleine terre et en plein soleil, remplis de force et de rusticité. Au lieu d'avoir des hommes formés à demi, nous aurons des hommes complets et armées de toutes pièces.

Un autre point sur lequel nous faisons preuve d'une remarquable faiblesse, c'est l'hygiène intellectuelle, la gymnastique de l'esprit et du caractère, qui font l'intelligence forte et le cœur viril. Les élèves, en général, sont traités trop longtemps en enfants. Sans leur accorder une latitude exagérée, qui pourrait devenir dangereuse, ne serait-il pas possible de leur inspirer davantage cet esprit d'initiative et de responsabilité personnelle qui leur apprenne à compter un peu plus sur eux-mêmes et à entrer dès maintenant dans cette réalité de la vie qu'ils devront nécessairement rencontrer plus tard ?

On les habitue, au contraire, assez fréquemment, à ne pas faire un mouvement sans direction et sans surveillance ; ils marchent constamment en sentant la main qui les pousse et la règle qui les enserre. Et, quand vient le jour où ils sont obligés de trouver eux-mêmes leur chemin, ils s'arrêtent, indécis et comme effarés, ne sachent quelle direction prendre, effrayés du résultat que peut produire leur premier effort.

Ils se sentent encore épiés par quelques regards cachés, et n'ont pas le sentiment de cette confiance qu'on devrait avoir dans leur honneur et leur loyauté ; en un mot, ils n'ont pas le caractère trempé.

Un jour, au collège de Stoneyhurst, en Angleterre, le Père préfet s'aperçut qu'il circulait un assez grand nombre de mauvais livres parmi les élèves des

hautes classes. Il les réunit tous dans une salle et leur dit : " J'apprends, Messieurs, que vous avez en votre possession des livres qui ne devraient pas s'y trouver. Il n'est pas dans mes habitudes de faire faire des parquisitions dans les chambres. Aujourd'hui, d'une heure à six, je serai absent et la porte de mon bureau restera ouverte. J'espère que ceux d'entre vous qui ont de ces livres voudront bien aller les y déposer ; j'ai donné des ordres pour que personne ne soit dans les environs pour voir et reconnaître ceux qui entreront ou sortiront. Si vos noms sont écrits sur quelques-uns de ces livres, veuillez déchirer la page et la détruire."

La chose se passa ainsi que le préfet l'avait demandé.

— Et pas un seul d'entre nous ajouta la personne qui nous a raconté ce fait, pas un seul, n'a refusé de se rendre à cet appel.

C'est de cette façon que l'on fait des hommes.

Nous aurions encore bien des choses à ajouter à ce travail déjà trop long peut-être, mais nous ne voudrions pas abuser de la patience avec laquelle nos lecteurs nous ont suivi jusqu'ici.

Il nous est impossible cependant de ne pas dire un mot de la manière dont on enseigne à lire et à parler dans nos maisons scolaires. Presque partout cet enseignement est à peu près nul.

On enseigne à lire machinalement, sans intelli-

gence, sans intonations, sans rhythme, et avec une absence presque complète de nuance et de couleur. C'est toujours ce *recto tono*, traînant, fatigant, qui ennuie et qui endort. Parmi nos hommes instruits —, ou nos femmes instruites —, il n'y en a peut-être pas dix sur cent qui sachent lire d'une manière agréable, ou au moins convenable. Et cela se comprend ; on ne leur a jamais enseigné à lire, dans le véritable sens du mot. C'est un point sur lequel nous ne croyons pas devoir trouver beaucoup de contradicteurs.

Quand à la parole, c'est à peu près la même chose. Il y a parmi les élèves une mauvaise tradition que nous n'avons pas la prétention de pouvoir faire disparaître, mais que nous signalons à l'attention de ceux qui peuvent s'en occuper : c'est l'habitude de tourner en dérision ceux qui s'appliquent à parler correctement ; on se moque d'eux, avec l'impitoyable verve des enfants, on leur reproche de vouloir se distinguer et de parler "en termes." Souvent malheureusement, les maîtres et maîtresses donnent eux-mêmes raison, par leur exemple, à cette détestable habitude. Si, après avoir lu, en classe, un morceau de choix, ils sont obligés d'en donner une explication orale, ils retombent immédiatement dans leur langage ordinaire qui n'est pas toujours exempt de tout reproche. Nous avons entendu, non pas une fois, mais mille fois, des maîtres, au milieu d'une belle page—lue expressément pour

former au langage élégant—s'arrêter et crier à un élève : *T'as parlé, toé, va t'assire su'l'p'tit banc !*

Ce doux siècle n'est peut-être plus ; cependant il doit encore en rester des souvenirs quelque part.

Et il juste d'ajouter que les écoles ne sont pas les seuls endroits où l'on professe ce superbe dédain pour l'art de bien parler.

Notre population tout entière partage malheureusement le même sentiment. Ceux qui ont assisté, dernièrement aux remarquables conférences de Mgr Hamel à l'université Laval, sur le geste et le débit oral, ont pu s'en apercevoir en constatant le maigre auditoire que la ville de Québec — l'Athènes du Canada — fournissait à chacun de ces cours. Et pourtant, tout était de nature à attirer les personnes instruites : la haute réputation du conférencier, le sujet intéressant qu'il avait choisi, et surtout la manière dont il s'acquittait de sa tâche.

Mais il n'a pas pu, malheureusement, secouer notre torpeur.

XIII

Résumé et conclusions

Nous l'avons déjà dit, cette étude est nécessairement bien incomplète ; pour traiter le sujet dans tous ses détails, il nous aurait fallu écrire la matière d'un

fort volume. Cependant nous nous sommes efforcé d'en toucher toutes les grandes lignes et d'en développer les points les plus importants.

Nous avons vu comment, dans ce siècle surtout où le savoir compte tant, le progrès d'un peuple dépend en grande partie de la qualité de ses écoles, et que, par conséquent, il faut donner autant que possible, à tous les enfants, non pas seulement l'*enseignement*, mais l'enseignement la *meilleur* et la plus pratique. Or, pour arriver à ce résultat, il est nécessaire d'améliorer la position de l'instituteur, de lui faire un état convenable dans la société, de lui donner l'importance, les privilèges et le rang auxquels il a un droit incontestable, afin qu'il s'attache à sa profession et qu'il y consacre tout son temps et tous ses soins.

"Le titre d'instituteur, dit l'honorable M. Mercier est un titre de noblesse : il devrait être suffisant pour conférer celui d'électeur. Vous placez un jeune homme instruit dans une maison d'école, dans une académie ou dans un collège ; il est en pension ou habite une maison exempte de contributions, et, comme il ne paye pas de loyer, il est exclu de l'électorat. C'est une anomalie qu'il faut faire disparaître. Celui qui est digne d'élever des citoyens est digne de l'être lui-même. Relevez le maître, vous relèverez l'école."

Nous avons traité des trois degrés de l'enseignement : primaire, secondaire et supérieur. Nous avons

demandé la proscription des méthodes routinières et l'établissement des méthodes nouvelles et pratiques. Pour les couvents surtout, nous avons réclamé un enseignement qui soit plus en rapport avec le genre de vie que la jeune fille devra mener plus tard, dans le monde.

Quand à l'enseignement supérieur, nous n'avons pas tranché nous-même la question ; nous l'avons fait traiter par des voix plus autorisées que la nôtre.

Nous n'avons parlé que brièvevent des écoles normales, parceque l'excellence et l'utilité de ces institutions sont admises partout. Les écoles des arts et métiers et les classes gratuites du soir, établies pour le bénéfice des personnes que leur travaux retiennent pendant la journée, ont également eu une part légitime de notre attention.

La question de l'hygiène a été largement traitée. Elle embrasse un grand nombre de points : construction des bâtiments et dépendances ; travail et repos ; récréations et punitions ; congés ; gymnastique ; jeux ; promenades ; hygiène intellectuelle qui forme des intelligences fortes, des cœurs virils et des caractères trempés.

Il y a cependant encore sur ce sujet quelques points que nous avons réservés, pour leur donner une position plus saillante. C'est d'abord la place que l'on assigne aux dortoirs, dans les pensionnats, et l'encombrement que, dans certains endroits, on y laisse

se produire. Les dortoirs sont généralement placés dans les derniers étages, souvent sous les toits. Il y a là un danger qu'il faudrait faire disparaître. On se rappelle sans doute les deux incendies qui ont eu lieu dans deux pensionnats de jeunes filles, aux Etats-Unis, il n'y a pas bien longtemps, et par l'un desquelles plusieurs jeunes pensionnaires ont perdu la vie. Le même malheur peut arriver ici, car le même danger nous menace à chaque instant ; ce danger est peut-être encore plus grand, à cause de la rigueur de notre climat, et des feux qu'il faut entretenir, l'hiver, pour le chauffage de nos internats.

Nous nous sommes bien souvent demandé pourquoi on n'établirait pas dans les étages supérieurs, les classes, les salles de récréation, les réfectoires, les cuisines, bref, toutes les chambres où l'on ne séjourne que pendant la clarté du jour, pour réserver aux dortoirs et aux salles d'étude les pièces du rez-de-chaussée qui ouvrent sur le sol même ? Cela pourrait compliquer légèrement le service peut-être ; mais il y aurait moyen de faire disparaître cet obstacle insignifiant en se servant d'ascenseurs, comme on le fait dans un grand nombre de logis modernes. Dans tous les cas, il s'agit, ici, de protéger la vie humaine, et il faut y pourvoir, même en s'imposant quelques sacrifices. N'attendons pas, comme c'est notre habitude, que le mal soit arrivé pour songer aux moyens de le prévenir. Dans les maisons particulières, le même péril ne se présente pas puisque le petit nom-

bre de personnes qui couchent dans les étages supérieurs ne saurait occasionner de panique ni former d'entassement aux portes.

Et à ce sujet, ne serait-il pas à propos de nommer des inspecteurs spéciaux, chargés de visiter fréquemment nos pensionnats et de s'assurer s'ils ont toutes les conditions suffisantes de sécurité contre les incendies, et les appareils de sauvetage nécessaires ?

Nous comprenons que, pour les internats de jeunes filles, et surtout pour les maisons cloîtrées, la chose peut présenter quelques difficultés ; mais on peut facilement faire disparaître l'obstacle en nommant des inspectrices ; la chose se pratique, du reste,—croyons-nous, — dans certains pays d'Europe.

Un autre point sur lequel nous désirons appeler l'attention, c'est le vêtement. Non seulement on doit exiger, sous ce rapport, la plus grande propreté, mais on doit veiller aussi à ce que l'élève soit vêtu assez chaudement pour la saison rigoureuse ; et on ne doit pas permettre — comme cela se pratique en certains endroits, — que les enfants sortent, l'hiver, même pour la plus courte récréation, sans s'être convenablement couverts. Il ne faut pas craindre de perdre cinq ou dix minutes : c'est une question de santé, et, ici, ces questions priment toutes les autres.

Il y aurait beaucoup à relever aussi sur le sujet de la politesse et de la bienséance. Dans beaucoup d'établissements scolaires, ce sujet est complètement

supé-
former

mmer
quem-
toutes
les in-
res ?

jeunes
chose
eut fa-
ant des
royons-

appeler
on doit
té, mais
u assez
ne doit
certains
même
onvena-
perdre
anté, et,

le sujet
eaucoup
ètement

mis de côté ; et pourtant c'est un point très important. Nous sommes ici les représentants de la vieille politesse française, et nous devons nous montrer dignes de ce rôle honorable. Mais même au point de vue de l'intérêt, la politesse est encore extrêmement désirable ; notre expérience nous a démontré, en effet, qu'entre deux hommes également instruits et capables de remplir une position lucrative, celui des deux qui a les meilleurs manières sera toujours le préféré.

Ce n'est pourtant pas ce qu'on enseigne dans la plupart de nos écoles. Les maîtres ont, d'abord, la déplorable habitude de tutoyer les élèves ; et, loin de leur enseigner les bonnes manières, ils leurs donnent par leurs actions et leur langage, les exemples les plus regrettables. Nous n'exagerons point ; le mal est plus grand et plus haut qu'on ne le pense.

Aussi, sommes-nous heureux d'apprendre qu'on a décidé, en certains endroits, de décerner des prix spéciaux aux élèves qui se seront distingués par leur politesse et leurs bonnes manières. C'est déjà un commencement.

Avant de terminer, nous désirons dire toute l'importance que nous attachons au rôle que remplissent les journaux qui s'occupent spécialement des questions scolaires. Il y a eu, sous ce rapport, de grand progrès depuis quelques années. Nous avons maintenant, surtout à Québec et à Montréal, des feuilles

rédigées par des gens du métier, et qui traitent les différentes matières de l'enseignement d'une façon très pratique. Il faudrait les encourager davantage encore pour leur permettre d'étendre leur sphère d'action ; car c'est une grande et utile mission qu'ils ont à remplir.

Les conférences d'instituteurs (*Teachers Institutes*) ont également produit beaucoup de fruits ; il y a encore là une œuvre importante à soutenir et à encourager.

Et maintenant, il est bien facile de donner les conclusions de ce travail ; elles se déduisent d'elles-mêmes. Les parents ont le devoir d'instruire leurs enfants et l'Etat a le devoir de leur en faciliter les moyens dans les conditions les plus favorables pour produire les meilleurs résultats. Pour cela, il faut relever l'école primaire et lui donner un caractère tel, que son enseignement puisse former une base assez solide pour servir de fondation à l'édifice complet, si les circonstances permettent de le terminer, ou pour mettre l'enfant en état d'en tirer le plus grand profit, s'il doit se contenter de ces premiers éléments. Et pour relever l'école, comme on l'a vu plus haut, relevons la condition de l'instituteur ; faisons-le asseoir au même rang que les autres professions, plus haut même, puisqu'il y a véritablement droit.

Nous dirons la même chose de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Donnons-

leur tout le développement dont ils sont susceptibles, en nous gardant bien cependant de produire l'encombrement des programmes, qui fatigue et qui décourage. Enseignons de telle façon que l'élève, au sortir de son cours, éprouve le désir, le besoin d'apprendre encore.

Ne nous contentons pas de cultiver son intelligence, donnons-lui aussi l'éducation physique qui met un corps robuste au service d'un esprit largement et sainement développé.

Formons aussi un caractère viril qui sache compter sur ses propres forces et accepter hardiment les rosponsabilités personnelles qui s'imposent à chaque instant dans cette lutte pour la vie.

Faisons des citoyens instruits de leurs devoirs et de leurs droits politiques, afin qu'ils puissent exercer les uns et remplir les autres en mesurant toute l'importance et l'utilité de l'acte accompli. Elevons des jeunes filles qui puissent plus tard, non seulement être l'ornement de la société, mais encore et surtout, faire de bonnes mères de famille et de bonnes maîtresses de maison.

Donnons, en un mot, à tous nos enfants les moyens d'action les plus larges et les plus complets pour fournir une carrière utile et profitable, et nous aurons fait le meilleur travail possible pour produire la prospérité et la grandeur du pays.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES

—

—